

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**Doutorado em Educação**

**SAMIRA NATHALIA PIZZA**

**A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – *CAMPUS*  
SÃO CARLOS**

**Itatiba**  
**2024**

**SAMIRA NATHALIA PIZZA - RA: 002202002300**

**A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – *CAMPUS*  
SÃO CARLOS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

**Itatiba, SP**

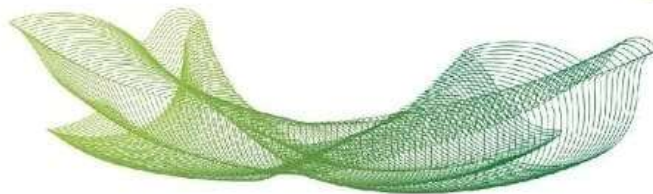
**2024**

37.014  
P767p

Pizza, Samira Nathalia.  
A política de reserva de vagas no Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia de São Paulo: campus São Carlos / Samira  
Nathalia Pizza. – Itatiba, 2024.  
180 p.

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

1. Reserva de vagas. 2. Lei de cotas. 3. Negritude.  
4. Ensino superior. 5. IFSP-São Carlos. I. Siquelli, Sônia  
Aparecida. II. Título.



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

Samira Nathalia Pizza, defendeu a tese "A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO DE SÃO PAULO – *CAMPUS SÃO CARLOS*", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 11 de dezembro de 2024, 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

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto  
Examinador

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento  
Examinador

Dedico esta tese ao meu filho Tomás e ao meu amigo Tiago, *in memoriam*.

*“Não confunda a reação do oprimido com a violência do opressor”.*

*- Malcom X*

PIZZA, Samira Nathalia. **A política de reserva de vagas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Carlos**. Tese (Doutorado em Educação). 2024. 180 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

Esta tese inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco (USF) e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>1</sup>, situa-se no campo das políticas educacionais de ensino superior e tem como objeto a análise da política de reserva de vagas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* São Carlos, com foco no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. O estudo busca compreender como a política de ações afirmativas está estruturada no IFSP, de que forma ocorreu a implementação da Lei nº 12.711/2012 nessa instituição e se os objetivos da política de reserva de vagas estão sendo alcançados. O recorte temporal será realizado em dois períodos, sendo eles: de 2008 a 2012 (período anterior à implementação da lei) e de 2013 a 2022 (primeira década da política). A pesquisa é de natureza qualitativa e realizou uma revisão de literatura em fontes bibliográficas com os teóricos de políticas educacionais, em fontes primárias do IFSP São Carlos e através de aplicação de questionários<sup>2</sup> aos estudantes, que possibilitaram identificar o perfil socioeconômico e racial dos alunos, a realidade de permanência no transcórre do curso e o êxito, assim como a inserção no mercado de trabalho, uma vez egressos. A análise adotada foi de conteúdo de Bardin (1977), a construção de categorias a posteriori que permitiram compreender melhor e responder à questão de pesquisa: é possível identificar, em uma década de implementação da lei, os impactos dessa implementação e, caso existam, se foram significativos na vida desses estudantes e dos egressos na inserção no mundo do trabalho. Os resultados desta pesquisa se projetam com intuito de reafirmar que ações políticas desta natureza são fundamentais para o ingresso de pessoas negras e indígenas na educação, visto que a desigualdade e o racismo estrutural aos quais esses grupos foram e são submetidos ao longo da história do país faz com que esses estudantes não tenham as mesmas oportunidades que os demais estudantes, de grupos dominantes, têm na sua trajetória acadêmica.

**Palavras-chave:** Reserva de vagas. Lei de Cotas. Negritude. Ensino Superior. IFSP-São Carlos.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 002– nº de processo 88887.704761/2022-00.

<sup>2</sup> O presente trabalho teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, tendo o número de parecer: 5.950.919.

PIZZA, Samira Nathalia. **The vacancy reservation policy at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo – campus São Carlos.** Thesis (Doctorate in Education). 2024. 180 p. *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba, SP.

## ABSTRACT

This thesis, which is part of the Education, Society and Formative Processes research line of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the University of São Francisco (USF) and is linked to the Study and Research Group on Ethics, Politics and History of Brazilian Education (GEPHEB), with funding from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes)<sup>3</sup>, is located in the field of higher education policies and aims to analyze the vacancy reservation policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) – São Carlos Campus, focusing on the Technology in Systems Analysis and Development course. The study seeks to understand how the affirmative action policy is structured at IFSP, how Law No. 12,711/2012 was implemented at this institution, and whether the objectives of the vacancy reservation policy are being achieved. The time frame was twofold: from 2008 to 2012 (the period prior to the implementation of the law) and from 2013 to 2022 (the first decade of the policy). The research is qualitative in nature and carried out a literature review in bibliographic sources with educational policy theorists, in primary sources from IFSP São Carlos, and through the application of questionnaires<sup>4</sup> to students, which made it possible to identify the socioeconomic and racial profile of students, the reality of permanence throughout the course, and success, as well as insertion in the job market, once graduated. The analysis adopted was based on Bardin's (1977) content, the construction of a posteriori categories that allowed us to better understand and answer the research question: is it possible to identify, in a decade of implementation of the law, the impacts of this implementation and, if any, whether they were significant in the lives of these students and graduates in their insertion into the world of work. The results of this research are designed to reaffirm that political actions of this nature are fundamental for the entry of black and indigenous people into education, given that the inequality and structural racism to which these groups have been and are subjected throughout the country's history means that these students do not have the same opportunities that other students, from dominant groups, have in their academic trajectory.

**Keywords:** Reservation of places. Quota Law. Blackness. Higher education. IFSP-São Carlos.

---

<sup>3</sup>This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Financing Code 002 – process number 88887.704761/2022-00.

<sup>4</sup> This work was approved by the Research Ethics Committee, with opinion number: 5.950.919.



PIZZA, Samira Nathalia. **La política de reserva de vacantes en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo – Campus São Carlos**. Tesis (Doctorado en Educación). 2024. 180 pág. Programa de Postgrado en Educación *Stricto Sensu*. Universidad de São Francisco, Itatiba, SP.

## RESUMEN

Esta tesis, parte de la línea de investigación Educación, Sociedad y Procesos Formativos, del Programa de Postgrado *Stricto Sensu* en Educación, de la Universidad de São Francisco (USF) y vinculada al Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Ética, Política e Historia de la Educación Brasileña (GEPHEB), con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes)<sup>5</sup>, se ubica en el campo de las políticas educativas de la educación superior y tiene como objeto el análisis de la política de reserva de vacantes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP) – Campus São Carlos, con foco en el curso de Tecnología en Análisis y Desarrollo de Sistemas. El estudio busca comprender cómo está estructurada la política de acciones afirmativas en el IFSP, cómo se implementó la Ley nº 12.711/2012 en esta institución y si se están logrando los objetivos de la política de reserva de vacantes. El marco temporal se dividió en dos periodos: de 2008 a 2012 (periodo previo a la implementación de la ley) y de 2013 a 2022 (primera década de la política). La investigación es de naturaleza cualitativa y realizó una revisión de la literatura en fuentes bibliográficas con teóricos de la política educativa, en fuentes primarias del IFSP São Carlos y mediante la aplicación de cuestionarios<sup>6</sup> a los estudiantes, lo que permitió identificar el perfil socioeconómico y racial de los estudiantes, la realidad de la permanencia durante el curso y el éxito, así como la inserción en el mercado de trabajo, una vez graduado. El análisis adoptado fue el de contenido de Bardin (1977), la construcción de categorías a posteriori que permitieron una mejor comprensión y respuesta a la pregunta de investigación: ¿es posible identificar, en una década de implementación de la ley, los impactos de esta implementación y, si existen, si fueron significativos en la vida de estos estudiantes y egresados en su inserción en el mundo del trabajo? Los resultados de esta investigación buscan reafirmar que acciones políticas de esta naturaleza son fundamentales para el ingreso de las personas negras e indígenas a la educación, dado que la desigualdad y el racismo estructural al que han sido y son sometidos estos grupos a lo largo de la historia del país hace que estos estudiantes no tengan las mismas oportunidades que otros estudiantes, de grupos dominantes, en su trayectoria académica.

**Palabras clave:** Reserva de plazas. Ley de Cuotas. Negritud. Educación superior. IFSP-São Carlos.

---

<sup>5</sup> Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 002 – número de proceso 88887.704761/2022-00.

<sup>6</sup> Este trabajo fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación, con número de dictamen: 5.950.919.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Dados raciais por ano de ingresso no <i>campus</i> São Carlos.....	92
<b>FIGURA 2</b> - Faixa etária dos estudantes por ano de ingresso.....	93
<b>FIGURA 3</b> - Dados de origem escolar por ano de ingresso.....	94
<b>FIGURA 4</b> - Distribuição Percentual Anual de Matrículas por Origem Escolar no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - <i>Campus</i> São Carlos (2008-2022).....	99
<b>FIGURA 5</b> - Distribuição Percentual Racial por ano de ingresso no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - <i>Campus</i> São Carlos (2008-2022) .....	100
<b>FIGURA 6</b> - Perfil racial dos respondentes.....	108
<b>FIGURA 7</b> - Escolaridade dos pais e mães dos respondentes.....	110
<b>FIGURA 8</b> - Perfil regional dos respondentes. Naturalidade x Residência atual.....	112
<b>FIGURA 9</b> - Percentual por cor/raça de conclusão no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Alterações da Lei de Cotas.....	51
<b>QUADRO 2</b> - Projetos de Lei apensados em 2023 ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011.....	58
<b>QUADRO 3</b> - Relação de itens vetados do PL nº 5.395, de 2023, Senado e PL nº 1.434, de 2011, na Câmara.....	63
<b>QUADRO 4</b> - Dissertações de Mestrado (M) e Teses de Doutorado (D) sobre ações afirmativas e reserva de vagas nos Institutos Federais.....	70
<b>QUADRO 5</b> - Teses de Doutorado sobre as reservas de vagas para negros.....	81

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Distribuição Percentual de Matrículas por Categoria Étnico-Racial no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - <i>Campus</i> São Carlos (2008-2022).....	97
<b>TABELA 2</b> - Distribuição Percentual de Matrículas por Origem Escolar no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - <i>Campus</i> São Carlos (2008-2022).....	98
<b>TABELA 3</b> - Distribuição Percentual de Situação Acadêmica dos Estudantes no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - <i>Campus</i> São Carlos (abril/2023).....	102
<b>TABELA 4</b> - Demonstrativo percentual de aceite dos participantes na pesquisa.....	107
<b>TABELA 5</b> - Perfil etário dos respondentes.....	109
<b>TABELA 6</b> - Modalidade de Opção de reserva de vaga x Modalidade de matrícula do respondente.....	110
<b>TABELA 7</b> - Conhecimento da política de reserva de vagas.....	113
<b>TABELA 8</b> - Opinião a respeito da política de reserva de vagas.....	114
<b>TABELA 9</b> - Opinião a respeito do recorte racial na Lei de Cotas.....	115
<b>TABELA 10</b> - Opinião a respeito do recorte social na Lei de Cotas.....	116
<b>TABELA 11</b> - Opinião a respeito da democratização na Lei de Cotas.....	117
<b>TABELA 12</b> - Situação de Matrícula atual do respondente.....	117
<b>TABELA 13</b> - Adaptação do estudante no curso.....	118
<b>TABELA 14</b> - Possibilidade de ingresso no curso sem a Lei de Cotas.....	119
<b>TABELA 15</b> - Percepção de ações de Permanência Estudantil.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federativa do Brasil
COSINF	Coordenação de Sistemas de Informação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEF-SP	Escola Técnica de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNAES	Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
GEPECA	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente
GEPHEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MNU	Movimento Negro Unificado
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
NAACP	<i>National Association for the Advancement of Colored People</i>
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OBCs	<i>Other Backward Classes</i>
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAP	Sistema de Acréscimo de Pontos
SEDHAS	Secretaria de Desenvolvimento Humano e Ação Social
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	16
INTRODUÇÃO.....	21
1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS 10 ANOS DA POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL.....	31
1.1 As políticas de ações afirmativas no Brasil.....	36
1.2 Os 10 anos da Lei de Cotas no Brasil.....	45
1.3 A Revisão da Lei de Cotas.....	48
1.4 Política de permanência estudantil no Brasil.....	53
2 AS RESERVAS DE VAGAS SOB OLHAR DAS PESQUISAS.....	69
3 O IFSP E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS.....	84
3.1 O processo de implementação da Lei de Cotas no IFSP.....	88
3.2 O curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	95
4 A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS DO IF - SÃO CARLOS: CAMINHO METODOLÓGICO.....	104
4.1 Experiências educacionais e percepções estudantis.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	167
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	169
ANEXO A - Folha de aprovação do comitê de ética.....	176
ANEXO B – Ata de Arguição Final de Tese.....	179

## MEMORIAL

Minha história começa em Descalvado, numa pequena cidade no interior de São Paulo, onde minha família tem raízes. Tanto os antepassados do meu pai quanto os da minha mãe chegaram ao Brasil pela influência da imigração italiana, atraídos pelo trabalho nas lavouras de café. Meus pais, Sandra e Sidnei, começaram suas vidas adultas de forma precoce, visto que o nascimento de minha irmã mais velha aconteceu quando meu pai tinha 17 anos e minha mãe, 19. Quando eu vim ao mundo, em 22 de abril de 1987, eles tinham 22 e 24 anos respectivamente. Sou a terceira e última filha desse casal, que permanecem juntos até hoje.

Minha mãe dedicou a maior parte de sua vida profissional à profissão de secretária em uma escola estadual e, após muitos anos de serviço, aposentou-se nesse cargo. Ela concluiu o ensino médio; já meu pai, com o ensino médio incompleto, dedicou-se aos trabalhos com mecânica em oficinas. Com o passar do tempo, ele se especializou em reparar os danos e fazer a manutenção de equipamentos náuticos, especialmente motores de popa, ofício que ainda exerce. Há muitos anos, ele tem um comércio de pesca e náutica na cidade de Descalvado.

Desde muito nova, eu nutria um interesse pela área da educação e, hoje, com 37 anos, percebo como meu apreço por essa área moldou grande parte da minha trajetória acadêmica e profissional. Em 2001, durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio, enfrentei decisões importantes que direcionaram meu percurso escolar. Naquele ano, no final da antiga 8ª série, prestei dois exames: um para ingresso no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e outro para bolsa de estudos em um colégio particular, ambos em Pirassununga, no Estado de São Paulo, cidade vizinha de Descalvado. Fui aprovada em ambos e, embora minha preferência era cursar o CEFAM, optei pelo ingresso na escola particular, pois, na época, já era necessário ter um diploma de pedagogia para atuar na área e o curso do CEFAM estava em vias de ser extinto. Supunha que frequentar uma escola particular poderia me preparar de maneira mais eficaz para os exames de vestibular, o que, por sua vez, aumentariam as minhas chances de ingressar em uma universidade pública.

Minha família sempre teve uma condição financeira modesta, sem muitos bens ou posses. Minha irmã mais velha começou a trabalhar aos 12 anos e, teve sua trajetória escolar toda em escolas públicas, inclusive no ensino superior, uma vez que se formou em Relações Públicas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP). Minha outra irmã, a do meio, estudou em escola pública até o 1º ano do ensino médio, mas transferiu-se para



uma escola particular no 2º ano, após eu ter conseguido a bolsa de estudos. Ela se formou em Direito, também pela UNESP.

Esse contexto é importante para pensar o motivo que me levou a pesquisar o meu tema atual de pesquisa. Foi justamente nesse período, em que eu estava cursando o ensino médio (de 2002 a 2004) e que tinha optado por estudar em um colégio particular, inclusive para conseguir passar no vestibular, que o tema “cotas” estava surgindo na mídia e a lei estava sendo implantada nas universidades brasileiras. Quando soube, fiquei arrasada. Eu tinha deixado de fazer o que eu queria, que era cursar o CEFAM, para me preparar para o vestibular e a partir daquele momento, seria implementada a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos oriundos de escola pública. No entanto, eu estudava em escola particular, sem ter a mesma condição financeira que a maioria dos meus colegas de escola tinham. Aquilo soava tão injusto pra mim. Lembro-me das discussões que tive sobre esse assunto dentro do ônibus que me levava até o colégio, em que meus amigos defendiam as cotas, entretanto, esses mesmos amigos falavam em estudar em universidades como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade Presbiteriana Mackenzie, dentre outras, as quais nem passavam pela minha cabeça.

Esse sentimento de injustiça me marcou profundamente. Eu me via em uma situação contraditória: por um lado, sem as condições financeiras da maioria dos meus colegas da escola particular, e, por outro, excluída das cotas por não ser mais aluna do ensino público.

Os anos se passaram e, no final do 3º ano do Ensino Médio, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP), no *campus* de Ribeirão Preto, e para Serviço Social na UNESP, *campus* de Franca. Tive aprovação em ambas as instituições, no entanto, pensando nas oportunidades do mercado de trabalho, optei pelo Serviço Social, deixando, mais uma vez, a área da educação de lado. Concluí o curso em 2008 e me tornei assistente social.

Durante a graduação, atuei como estagiária na Secretaria de Desenvolvimento Humano e Ação Social (SEDHAS) na Prefeitura Municipal de Franca, no Estado de São Paulo, atendendo usuários do Cadastro Único do Programa Bolsa Família, realizando entrevistas, inscrições e atendimentos para verificação cadastral. Concomitantemente, em 2007, estagiei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em Franca, e, em 2008, fui estagiária no Centro Jurídico Social da UNESP durante o primeiro semestre, e, no segundo semestre, no Complexo Hospitalar Santa Casa de Franca - Hospital do Coração.

Na época da graduação, os temas que mais me interessavam eram família, infância, adolescência e políticas públicas. Como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi a pesquisa

intitulada: “Quando a dificuldade gera omissão: As Políticas Públicas de atendimento aos adolescentes no município de Franca/SP”, sob orientação da Profa. Maria Ângela Rodrigues Alves de Andrade.

Após concluir a graduação, ingressei na Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos, no início de 2009. Adorava o curso e o trabalho com a equipe da Unidade de Saúde da Família, além da metodologia ativa de ensino, que me proporcionou ótimas experiências. Gostava muito de todo o processo de ensino-aprendizagem que a residência me proporcionava.

Durante a residência em Saúde da Família, um edital de concurso foi aberto para o cargo de assistente social na Prefeitura de São Carlos. Particpei do concurso, fui aprovada e, logo em 2010, recebi a convocação. Para poder assumir o cargo, foi necessário interromper a residência e passei a atuar como assistente social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), na área da infância e juventude, em parceria com Tribunal de Justiça – Vara da Infância, Conselho Tutelar e Abrigos Infanto-Juvenil.

Ainda em 2010, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* a distância em Planejamento Educacional e Políticas Públicas, concluída em 2012 com o trabalho final intitulado "Diagnóstico Situacional da Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *Campus* Araraquara", sob orientação da Profa. Magalis Bésse Dorneles Schneider.

Também em 2010, realizei a prova de outro concurso público para assistente social, desta vez para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* Araraquara, no qual fui aprovada, tendo sido convocada em 2011, ano em que assumi o cargo. Em 2013, atendi ao pedido de remoção do meu cargo de assistente social para o *campus* São Carlos do IFSP, onde permaneço atuando até os dias de hoje.

Entre 2012 e 2014, cursei e concluí uma especialização *lato sensu* em Gestão Pública, também na modalidade a distância. Meu trabalho final, orientado pelo Prof. Leandro Tortosa Sequeira, foi intitulado “Plano de Intervenção para o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”.

Em 2013, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* São Carlos, na linha de pesquisa “Estado, Política e Formação Humana”, concluído em 2015. O projeto de mestrado consistia em analisar a política de cotas que estava em andamento na UFSCar. Com o passar dos anos pude entender o propósito da política de cotas e passei a apoiá-la – uma vez que essa conscientização aconteceu comigo, eu acreditava

que o mesmo poderia acontecer com outras pessoas também. Assim, nessa temática, encaminhei o projeto de pesquisa do mestrado.

Entretanto, ao realizar a parte investigativo-documental da pesquisa, fiquei intrigada com a ausência de dados dos estudantes ingressantes por meio da Lei de Cotas. Por isso a pesquisa foi reformulada e passei a estudar, então, o processo de construção da política de ações afirmativas na UFSCar antes da Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012a), as cotas são a modalidade preferencial de ação afirmativa praticada no Brasil. Analisei o desenvolvimento do processo de construção do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, compreendendo os anos de 2004 a 2007, período que antecedeu a implantação do Programa de Ações Afirmativa da UFSCar e compreendeu a fase de discussões e delineamento da proposta de um programa de ações afirmativas para a UFSCar.

O trabalho discutiu a política de reserva de vagas para negros na educação superior brasileira, verificando o processo que culminou na introdução dessa política nos cursos de graduação da UFSCar e os desdobramentos da lei. Também analisamos o processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, com base em documentos institucionais e depoimentos de participantes envolvidos nesse processo. O estudo buscou compreender quais foram as forças que atuaram para a aprovação dessa política na UFSCar e como esse movimento pode ter contribuído no cenário nacional para a aprovação da Lei nº 12.711. O título dessa dissertação é “Programa de Ações Afirmativas da UFSCar: O Processo de Construção da Política de Reserva de Vagas nos Cursos de Graduação” (Pizza, 2015) e foi orientada pelo Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus do Nascimento. A defesa da minha dissertação ocorreu em um período inesperado: engravidei, sem planejamento, nos meses finais do mestrado e, por isso, defendi a dissertação ainda grávida.

Em 2015, celebrei matrimônio com o pai do meu primeiro e único filho, que veio ao mundo no ano subsequente, em 2016. Após seu nascimento, fiz uma pausa nos estudos por alguns anos. No entanto, no final de 2019, ainda atuando como assistente social no IFSP, foi publicada uma portaria que regulamentava a concessão de carga horária de trabalho para servidores matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* dedicarem-se aos estudos. Essa mudança regimental interna ao IFSP me fez vislumbrar a possibilidade de voltar a estudar, por isso busquei, no site da CAPES, programas de pós-graduação que ofertam o curso de doutorado em Educação no Estado de São Paulo, busca essa que me apresentou dois programas com editais abertos: um deles era justamente na Universidade São Francisco (USF), no *campus* Itatiba, onde retomei o tema das políticas de ações afirmativas - dessa vez, minha proposta era obter aqueles dados dos quais senti falta, dos estudantes ingressos pela política de reserva de

vagas para analisá-los. O Prof. Dr. Frei Nilo Agostini seria meu orientador pelo processo seletivo na USF, entretanto, a sua saída da instituição proporcionou a parceria com a Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli, que até hoje é minha orientadora.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, integrei grupos de pesquisa, como o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente (GEPECA/UNESP/Franca), liderado por Maria Ângela Rodrigues Alves de Andrade, além do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar), liderado pelo Prof. Luiz Bezerra Neto, e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira – (GEPHEB/USF), liderado pela Profa. Sônia Aparecida Siquelli, do qual ainda sou membro ativo.

Em meio à pandemia da COVID-19 e a um casamento malsucedido, tranquei minha matrícula na pós-graduação entre 2021 e 2022, retornando posteriormente para dar continuidade à pesquisa. No segundo semestre de 2023, consegui obter o afastamento de minhas atividades laborais para me dedicar à pesquisa: esse foi um fator determinante para a conclusão do curso.

O presente trabalho, por sua vez, foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o número de processo 88887.704761/2022-00, apoio pelo qual sou imensamente grata.

## INTRODUÇÃO

A democratização do ensino superior tem sido vislumbrada pela sociedade brasileira durante as últimas décadas como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. A desigualdade intrínseca às condições de acesso ao ensino superior por parte dos diferentes grupos sociais esteve presente na pauta dos movimentos populares, de instituições internacionais, consistindo num dos grandes desafios a serem superados no âmbito da educação superior. Este debate tem propiciado a politização dos olhares sobre as desigualdades em nossa sociedade e a visibilidade dos problemas de grupos historicamente subalternizados.

A educação constitui-se como um direito fundamental, universal e inalienável, assegurado tanto pela Constituição Federal do Brasil de 1988 quanto por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo nº 205º define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e determina que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, seus preparativos para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A DUDH, em seu Artigo 26, reforça esse direito, declarando que “toda pessoa tem direito à educação” (Organização das Nações Unidas, 1948), estabelecendo-a como meio essencial para o desenvolvimento humano e para o fortalecimento da dignidade e do respeito aos direitos e liberdades fundamentais. A educação, segundo a Declaração, deve ser direcionada ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, promovendo, portanto, a paz e a inclusão social (Organização das Nações Unidas, 1948).

Com base nesses princípios, a educação é reconhecida não apenas como um direito, mas como um pilar essencial para a construção da cidadania e a promoção da igualdade, atuando como uma ferramenta fundamental na luta contra as desigualdades sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa. Na virada do século XX para o XXI, esse têm sido um dos principais temas de discussão entre a sociedade civil e o Estado, visto que, na segunda década deste século, foram adotadas, no país, políticas inclusivas de ações afirmativas. Nas universidades públicas, dentre os programas e ações, foi instituído o sistema de reserva de vagas e cotas sociais e raciais para pessoas egressas de escolas públicas.

Ao abordarmos a questão da reserva de vagas nas universidades públicas e das políticas públicas desenvolvidas atualmente para a permanência nos (e que influenciam na conclusão dos) cursos por esses alunos, é necessário também reconstruir e contextualizar seu desenvolvimento histórico, além de identificar quais foram os períodos que marcaram e condicionaram o momento atual.

Ao focarmos no recorte racial da reserva de vagas, deparamo-nos com a questão da discriminação racial no Brasil, como um componente da constituição socio-histórica desse país, que tem uma população heterogênea, composta por indígenas nativos dessa terra, por descendentes brancos europeus colonizadores, além dos negros africanos trazidos na condição de escravizados e dos povos diversos que chegaram aqui por meio das imigrações.

Antes de Freyre, todos os grandes intelectuais brasileiros, sem exceção que seja de meu conhecimento, encamparam a ideia de Gobineau de que o Brasil era um país “racialmente doente” e condenado ao fracasso se não embranquecesse seu povo com europeus dispostos à mestiçagem. O povo, mestiço e negro, era, portanto, percebido como a causa do atraso brasileiro. (Souza; Richter; Souza, 2022, p. 51)

De acordo com Guimarães (2001), a expressão “democracia racial” parece ter sido utilizada pela primeira vez na literatura acadêmica por Charles Wagley, na introdução do primeiro volume de uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil, em 1952, patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao afirmar que “o Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial” (Wagley, 1952 *apud* Guimarães, 2001, 148). Já o emprego do termo mais longínquo foi anotado por Maria José Campos num discurso de Cassiano Ricardo, proferido em 1937 na Academia Brasileira de Letras. Ainda que não haja um autor do termo conhecido, ele é frequentemente atribuído a Gilberto Freyre que, ao apontar a questão racial em sua obra “Casa Grande e Senzala” (2013), apresenta textualmente um país miscigenado e de convívio harmonioso entre as raças, pensamento predominante no ideário da população, que sustenta, há muito, uma ideia romantizada sobre a diversidade étnica em contexto brasileiro, que, segundo essa perspectiva, conviveria sem hierarquias.

Segundo Bastide e Fernandes (2008), na década de 50 do século passado, a UNESCO financiou pesquisas no país para mostrar ao mundo a inexistência do racismo no Brasil e a experiência exitosa da miscigenação, propondo inclusive um trabalho de pesquisa na cidade de São Paulo para demonstrar a ausência do racismo. Entretanto, os estudos realizados comprovaram o contrário. No Brasil, havia e ainda há a subjugação do não branco (negro e indígena), dada a natureza altamente discriminatória dessa sociedade, forjada com a

discriminação em sua estrutura. Os autores inverteram a ideia de que o negro constituía um problema social, afirmando que a sociedade é que se formava como um problema para a população negra, desfazendo, assim, o mito de que vigorava no Brasil uma democracia racial.

Fernandes (2008), na obra “A integração do negro na sociedade de classes”, preocupado com a questão racial, propõe uma análise de como se desenvolveu o capitalismo no Brasil, identificando quem eram os atores sociais existentes e quais papéis e lugares ocupavam durante a formação da sociedade capitalista brasileira, abordando a questão racial para a compreensão desse processo. Segundo o sociólogo, o mito da democracia racial não existia antes da libertação dos escravos, pois a própria legitimação da ordem social vigente para sua manutenção refuta essa ideia. Qual igualdade racial poderia haver entre senhor, escravizado e liberto? Para a preservação das distâncias sociais e legitimação da ordem estabelecida, aquela ordem social deveria contar com a discriminação racial. Com a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 e a implantação da República no e do Brasil no ano seguinte, a igualdade dos indivíduos da sociedade perante a Lei teria como consequência apenas o fortalecimento da hegemonia do homem branco.

A aristocracia paulista estava acostumada ao mando arbitrário e à obediência passiva dos dominados e, ainda segundo Fernandes (2008), as camadas dominantes temiam quaisquer problemas que poderiam gerar movimentação em torno das questões raciais. A abordagem da classe dominante considerava as questões sociais como crimes, por isso, acionavam a polícia, inibindo com violência qualquer manifestação reivindicativa. Essa ideia de que não havia conflitos entre as raças e de que havia uma igualdade de oportunidades devido ao fato de o negro que foi escravizado estar livre na sociedade é o que manteve o *status* das classes da forma que estavam antes da abolição.

O autor exemplifica as dificuldades que negros tiveram para se inserir na nova ordem social, pautada pelo estilo de vida individualista e competitivo, construído pelo novo regime de relações de produção. Ele afirma que o mito da democracia racial serviu para manter a questão racial estagnada dentro dessa sociedade, ou seja, serviu para manter a submissão dos homens pretos e pardos dentro da sociedade estagnada, de forma que os negros não tivessem avanços econômicos ou sociais - permanecendo como classe subalternizada, apesar de livres da escravização.

É nessa perspectiva que entendemos o racismo como uma questão naturalizada, invisibilizada e invisível para muitos, inclusive atualmente. Almeida (2019) traz essa questão do enraizamento do racismo na mente coletiva das pessoas de tal forma que o fenômeno passa despercebido e naturalizado, o que diferentes autores tem chamado de racismo estrutural, pois

ele é forjado juntamente às estruturas de poder, propiciando opressão pelo grupo dominante aos grupos subalternizados. Para o autor, “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p. 51).

O negro, após a abolição, estava restrito a uma determinada região, uma zona estagnada e estática da sociedade. Para Fernandes, “os ajustamentos dinâmicos do homem de cor e da raça branca propende para um ponto de inércia, que se evidenciava, historicamente, na perpetuação estagnadora da ordem racial” (2008, p. 269), ou seja, mesmo após o fim do modo de produção escravista, os negros continuaram marginalizados e sem condições objetivas de ascender socialmente na sociedade de classes que estava (se) constituindo (n)o país. Os fatos mais importantes dizem respeito à preservação dos papéis políticos das elites e a neutralidade que essas camadas populares tiveram em suas atuações políticas. Fernandes (2008), com esta obra desmistifica o caráter harmonioso das raças no Brasil e afirma que “não existe democracia racial no Brasil e que isso não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e da dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras” (Fernandes, 2008, p. 271).

Assim como Florestan Fernandes escreveu em 1960 e, passados mais de 60 anos, ainda podemos constatar que, na conjuntura neoliberal brasileira atual, a questão racial ainda é um ponto central e a questão da desigualdade racial não está superada. O que se percebe é um racismo real, materializado com os dados de mortes violentas de pessoas negras, além de comporem as estatísticas dos menores índices econômicos e sociais, menor remuneração em postos de trabalho, piores posições de trabalho, dentre outras estatísticas alarmantes.

A educação brasileira teve, durante 210 anos (1549 a 1759), os jesuítas à frente do sistema educacional. Para obter uma formação universitária, os filhos dos grandes latifundiários e altos funcionários da Igreja e da Coroa precisavam estudar na Europa, sendo Coimbra o destino principal. O ensino superior no país começa com iniciativas isoladas: uma delas foi o curso de Engenharia Militar do Rio de Janeiro, mas, sendo pertencente à coroa de Portugal, não era considerado ensino superior do Brasil.

Sob os argumentos de que a Companhia de Jesus era, segundo Ribeiro (1992, p. 33) “detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo” e de que “educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”, os jesuítas foram expulsos em 1759 por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal. Com isso, surgia o ensino público do e no país, voltado para a prática, sob uma perspectiva profissionalizante e também elitista, na medida em que, devido ao bloqueio de Napoleão, os



filhos da aristocracia colonial não poderiam mais estudar na Europa. Esses traços seguem presentes no nosso sistema educacional até os dias de hoje.

Por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é criada a primeira Universidade do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro, que foi uma junção das Faculdades profissionais pré-existentes (Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito) (Brasil, 1920).

Conforme afirma Vasconcelos (2010, p. 602), em decorrência da industrialização e da urbanização, surge no Brasil, pela primeira vez, uma ação planejada que visa a organização nacional da educação, com a Era Vargas. Na década de 30, a educação passou a ser reconhecida como um direito público, muito embora ainda não estivesse assegurada integralmente pela Constituição da época. Houve um processo de integração do ensino superior entre 1947 e 1964, em que foram criadas universidades e a federalização de algumas já existentes. Em 1961, passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) que acabou reproduzindo o modelo de ensino superior vigente, de cátedras vitalícias, faculdades isoladas e as universidades seriam apenas uma composição de cursos isolados.

Nessa década, a população passou a declarar sua insatisfação com o ensino superior no país e o governo decidiu criar um grupo de discussão, por meio do Decreto 62.937/1968, visando uma Reforma Universitária (Brasil, 1968a). A partir daí criou-se a Lei da Reforma Universitária, de nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que representou um marco de modificações feitas na educação superior do país. Como proposta inovadora, foi apresentada a criação de vestibulares, cursos de curta duração, ciclo básico e sistemas de crédito.

O processo de explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos de 1970, segundo Vasconcelos (2010, p. 603), em que o número de matrículas passou de trezentos mil em 1970 para um milhão e meio em 1980. A demanda existente na época fez com que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de novos cursos. A Constituição Federal de 1988, inclusive, fez a aplicação de 18% da receita anual de impostos federais para o desenvolvimento da educação, consolidando a gratuidade da educação pública, regime jurídico único, a indissociabilidade do ensino, pesquisa, extensão e autonomia das universidades (Brasil, 1988).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases propiciou igualdade e pluralismo da educação pública, uma garantia de qualidade do ensino, qualificação docente e avaliação sistemática. No art. 207 da Constituição Federal de 1988, atribuiu-se às universidades autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira, patrimonial, além de que “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). No artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), está previsto que a educação superior

deve ser ministrada em instituições, de cunho público e privado, com graus de abrangência e especialização. Há vertentes que afirmam que a LDB, sobretudo com a autonomia universitária, foi a consolidação do projeto neoliberal na educação; outros estudiosos dizem que representou a confirmação da intenção da privatização da universidade pública brasileira. Certamente gerou o descompromisso do Estado com o financiamento da Educação Superior.

Dardot e Laval (2016) fazem uma análise sobre a força que o neoliberalismo ganhou em todo o mundo, principalmente devido a uma subordinação à racionalidade política e social articulada à globalização e financeirização do capitalismo. O Estado passou a exercer um papel de criar os alicerces para a consolidação das práticas neoliberais através de uma gestão transparente e de incentivo ao desenvolvimento de postos de trabalho, valorização da concorrência de mercado e de um sistema educacional e de controle social calcado no empreender e na prosperidade financeira de forma autônoma. As ideologias de esquerda, segundo os autores, deram espaço para o crescimento global do neoliberalismo na medida em que também foram cooptados pelas ideias neoliberais, assim foram se aproximando das práticas e de seus discursos neoliberais.

Dessa forma, refletimos sobre de que modo podemos viver em uma sociedade justa e equitativa se somos transpassados pela ideologia neoliberal. A política de cotas ou reserva de vagas sob critérios sociorraciais nas universidades do Brasil, desde que surgiu como possibilidade de política de acesso ao ensino superior, despertou intensos debates, sobretudo por trazerem à tona de forma explícita concepções de racismo e discriminação presentes na sociedade brasileira.

A luta contra a discriminação racial tem suas raízes nos princípios que emergiram durante a Independência Americana em 1776 e a Revolução Francesa em 1789, que deram origem aos ideais democráticos e ao desejo das pessoas de reafirmarem e reivindicarem seus direitos civis. No Brasil, a história da resistência negra começou com a chegada dos primeiros africanos traficados durante o século XVI. Nesse período, houve diversos movimentos de resistência organizada, como a Revolta dos Malês na Bahia, o estabelecimento da República de Palmares na Serra da Barriga, em Alagoas, e a formação da Frente Negra de Combate ao Racismo, por volta de 1940.

Dentre as bandeiras de luta de todos esses movimentos antirracistas, destaca-se o direito à educação. A ação afirmativa pode ser concebida de diferentes maneiras: às vezes, é vista como uma estratégia para nivelar as oportunidades entre brancos e não brancos no âmbito acadêmico-profissional, outras vezes como um meio de ascensão e, conseqüentemente, integração social. Para Gonçalves (2000), esse tipo de ação afirmativa é considerada um instrumento de

conscientização, por meio do qual negros e indígenas podem aprender sobre a história de seus antepassados, os valores e a cultura de seu povo, permitindo-lhes reivindicar direitos sociais e políticos, bem como o direito à diversidade e respeito à dignidade humana.

Os movimentos sociais tiveram fundamental importância no processo de redemocratização da sociedade e na promulgação da CF/88, conhecida como “Constituição Cidadã” – pois ela coloca, pela primeira vez, as políticas sociais no campo das políticas públicas; trata especificamente de algumas questões sociais, como aquelas urgentes para os povos indígenas, dos remanescentes de quilombos, das pessoas excluídas do convívio social por algum motivo, daquelas que estão em vulnerabilidade socioeconômica, das pessoas com deficiência, das crianças e adolescentes, dentre outras categorias. A Constituição Federal de 1988 é a garantia formal de um Brasil mais justo e democrático, que buscamos incessantemente com os diferentes movimentos sociais atuais.

O texto da Constituição afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-lhes a inviolabilidade de direitos à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, tudo no campo da igualdade formal. Entretanto, para que o princípio de justiça possa ser concretizado, é necessário que toda desigualdade histórica seja tratada - no sentido de que deve ser abordada, mas também "curada". Nesse contexto, surgem as políticas de ações afirmativas, que são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias, à medida em que buscam que buscam reparar historicamente grupos sociais que não receberam as mesmas condições do que aquelas recebidas pelos grupos dominantes. Trata-se, então, de uma política de reparação, que dá ao que não tem aquilo de que precisa enquanto mantém ao privilegiado os seus direitos - que, a partir dessa nivelção, deixaria de ser privilegiado justamente porque aqueles benefícios não seriam mais exclusivos de seu grupo.

O propósito da ação afirmativa, segundo Martins (2007), é ultrapassar essas situações adversas e fomentar a igualdade entre os diferentes grupos que constituem uma sociedade. Como resultado, espera-se que a cidadania desses grupos subalternizados seja aprimorada, proporcionando-lhes a oportunidade de buscar, por exemplo, acesso a carreiras que possibilitem promoções e progressão profissional, incentivando, dessa forma, o investimento contínuo em formação e capacitação.

As profundas desigualdades econômicas e sociais que persistem na realidade brasileira fazem com que a inclusão das populações vulneráveis passe a ser um debate urgente e necessário. Esta busca por reparação, intrínseca à grande parte das sociedades modernas, busca a qualificação dos indivíduos para sua inserção no mercado de trabalho, para que possam participar, em situação de paridade, da riqueza social, econômica, política e cultural

coletivamente construída. Segundo Munanga (2007), as ações afirmativas são essenciais para corrigir desigualdades históricas e promover uma redistribuição mais justa das oportunidades, incluindo o acesso à educação e à mobilidade social.

Nesta pesquisa, refletimos sobre o espaço escolar, seus sujeitos e seus papéis nos dias de hoje, objetivando identificar e analisar os elementos que contribuem (ou não) para o acesso e para a permanência dos estudantes negros no IFSP e, de maneira geral, como tem sido essa experiência no IFSP, ponderando sobre os desafios e perspectivas futuras dessa ação de inclusão social.

É, então, um tipo de investigação de caráter científico - entretanto, é preciso tomar certos cuidados éticos. Assim como em toda pesquisa da qual participam informantes, o respeito aos direitos individuais dos participantes entrevistados é imprescindível. É necessário o aval explícito tanto da instituição pesquisada como dos sujeitos envolvidos, aqueles que, de fato, respondem, isto é, há a necessidade do consentimento de todos os membros para a consecução do estudo. Esse tipo de investigação exige a transparência em três dimensões: a transparência do relato; a transparência no trato com os documentos e a transparência da metodologia de análise e escrita acadêmicas.

A hipótese desta pesquisa sugere que, apesar da Lei de Cotas ter garantido o acesso de pessoas pretas, pardas e indígenas às instituições de ensino superior, na prática, devido à desigualdade histórica, trazida com o racismo estrutural ao qual essa população foi submetida ao longo da história do país, esses estudantes não têm a mesma oportunidade de ingresso e permanência que os demais estudantes na sua trajetória acadêmica.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a política de reserva de vagas para estudantes negros no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP/São Carlos. Isso será realizado por meio de uma análise comparativa entre os dados anteriores e os posteriores à implementação dessa política, abrangendo o período de 2008 a 2022.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em: (i) analisar como foi o processo de implantação e implementação da Lei de Cotas no IFSP, especificamente no *campus* São Carlos; (ii) analisar como foi a experiência dos 10 anos da Lei 12.711 no Brasil, a partir de pesquisas realizadas e publicadas a respeito e (iii) analisar comparativamente o perfil dos estudantes que ingressaram por ampla concorrência e os que ingressaram por reserva de vagas, considerando o rendimento acadêmico, a situação socioeconômica, dados de permanência e êxito, dentre outros aspectos relevantes, assim como comparar as turmas do curso superior de

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas *campus* São Carlos do IFSP antes da política de reserva de vagas e depois de sua implementação.

A produção de conhecimento sobre a avaliação de políticas públicas é a grande contribuição científica que o desenvolvimento deste trabalho oferece. Este estudo nos possibilitará construir uma análise do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil; compreender a formulação da política analisada; compreender como se deu a implementação da lei em análise; conhecer como se constrói sociorracialmente o IFSP e conseqüentemente a política por trás da sua expansão não apenas no estado de São Paulo, mas em toda a rede federal de educação técnica e tecnológica e, por fim, compreender como essa instituição de ensino superior se adequou a Lei de Cotas. Desse modo, trata-se de uma contribuição para o referencial teórico e metodológico das ações afirmativas em educação.

No capítulo 1, “Políticas de ações afirmativas e os 10 anos da política de cotas no Brasil”, abordamos a origem e evolução das políticas de ações afirmativas, com foco especial nas experiências da Índia e dos Estados Unidos. Exploramos o desenvolvimento dessas políticas no Brasil, descrevendo o histórico das ações afirmativas desde as décadas de 1930 até os avanços mais recentes com a implementação da Lei de Cotas no ensino superior brasileiro, discutindo questões relacionadas a mérito, igualdade e reparação histórica. Também é destacado o livro de Heringer e Carreira (2022), que contribuiu para as discussões legislativas sobre a avaliação e atualização da lei, apresentando resultados que indicaram avanços, desafios persistentes e a importância contínua das ações afirmativas para alcançar uma democratização efetiva do ensino superior. Por último, discutimos a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa ampliar e garantir condições de permanência e êxito aos estudantes matriculados nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica.

No capítulo 2, “As reservas de vagas sob olhar das pesquisas”, investigamos teses e dissertações, que abordaram os estudos sobre reservas de vagas ou cotas realizadas nos IFes, elaborando um estado do conhecimento.

No capítulo 3, “O IFSP e a implementação da Lei de Cotas”, traçamos um breve histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, especialmente focada no IFSP, desde sua criação como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, até sua transformação em uma instituição federal autônoma em 2008. Abordamos o processo de implementação da Lei de Cotas no IFSP, destacando a adoção de políticas de ações afirmativas antes mesmo da promulgação da lei.

No capítulo 4, “A Política de reserva de vagas do IF - São Carlos: Caminho Metodológico”, abordamos a metodologia adotada na pesquisa, que envolveu estudo exploratório, pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando diversos instrumentos para coleta de dados, como questionários e análise de documentos institucionais. Neste capítulo apresentamos os dados coletados e realizamos a análise deles.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que refletem sobre os dados encontrados e analisados ao longo da pesquisa. Essas considerações permitem um olhar crítico sobre os avanços, desafios e especificações específicas, além de apontarem caminhos para aprimorar as políticas de inclusão estudantil e de assistência que assegurem tanto o acesso quanto à permanência dos alunos cotistas no ensino superior.

## 1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS 10 ANOS DA POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL

Segundo Guimarães (2009), o termo “ação afirmativa” teria surgido pela primeira vez em um decreto presidencial, o *Executive Order* 10925, assinado em 6 de março de 1961 pelo então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy. O decreto recebeu uma definição mais clara apenas com as conclusões da Comissão Nacional sobre Distúrbios Cívicos, conhecida como Comissão Kerner, formada no final dos anos 1960, que tinha como uma das principais recomendações a criação de “estímulos especiais que ajudassem a promover a população negra”.

Podemos definir ação afirmativa como segundo a Piovesan (2008):

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. [...] mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (Piovesan, 2008, p. 890)

Vários estudos apontam a Índia como precursor mundial no uso de políticas de ação afirmativa, desenvolvida no país para combater a profunda desigualdade social causada pelo sistema de castas, o qual estratifica a sociedade em grupos rigidamente hierarquizados. De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), a história de discriminação positiva<sup>7</sup>. Na Índia remonta ao período colonial, quando movimentos no sul do país começaram a contestar o domínio dos brâmanes em posições de elite, demandando reservas no serviço público e apoio educacional para não brâmanes. Com a independência em 1947, a Assembleia Constituinte, apesar da resistência de líderes como Jawaharlal Nehru, adotou políticas de reserva sob a liderança de Bhimrao Ramji Ambedkar, um jurista e intelectual *dalit* (intocáveis), prevendo cotas para as castas marginalizadas, como os *dalits* e as *scheduled tribes*, em cargos públicos e assentos legislativos. Na década de 1970, a pressão das *Other Backward Classes* (OBCs), uma categoria que inclui grupos socialmente e economicamente desfavorecidos, mas que não se encaixavam

---

<sup>7</sup> Para Almeida (2019, p. 34) a discriminação positiva pode ser definida como “a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* - a que causa prejuízos e desvantagens”.

nas *scheduled castes* ou *scheduled tribes*, levou à criação da Comissão Mandal, que recomendou a expansão das reservas incluindo essa nova categoria. Embora inicialmente rejeitadas, as recomendações da Comissão foram implementadas em 1990, pelo primeiro-ministro Vishwanath Pratap Singh, ampliando a reserva de cargos públicos para as OBCs, o que gerou intensos debates, com apoio de setores mais vulneráveis socioeconomicamente, mas também com a resistência de grupos dominantes. Para responder às críticas de que as reservas poderiam beneficiar membros de castas que, apesar de serem OBCs, já haviam alcançado sucesso econômico, a Suprema Corte introduziu, em 1992, o conceito de “*creamy layer*”. Esse critério exclui das cotas os indivíduos que, apesar de pertencerem a castas marginalizadas, atingiram um elevado *status* social e educacional, com o objetivo de garantir que as políticas de ação afirmativa favoreçam apenas os mais necessitados.

Para Sowell (2017), o desenvolvimento das ações afirmativas remonta ao período pós-Segunda Guerra Mundial, quando as sociedades democráticas começaram a refletir sobre os horrores do Holocausto e os abusos dos direitos humanos ocorridos durante a guerra. Esse contexto histórico inspirou uma profunda reflexão sobre os princípios fundamentais da igualdade e não discriminação, em uma crescente conscientização sobre questões de desigualdade racial e social. Na esteira desse movimento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, proclamou que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Organização das Nações Unidas, 1948), o que inicia as bases para futuras discussões sobre igualdade e direitos humanos no século XX.

As políticas de ação afirmativa, embora já implementadas em diversas nações, encontraram nos Estados Unidos um terreno fértil para sua notoriedade e expansão global, estabelecendo-se como um modelo que influenciou outros países em busca de assegurar a inclusão de grupos historicamente marginalizados na sociedade.

Nos Estados Unidos, a questão racial desempenhou um papel fundamental em sua trajetória histórica. Após o término da Guerra de Secessão (1861-1865), a população negra passou a enfrentar uma série de restrições e opressões institucionalizadas. O sistema de apartheid, particularmente arraigado no sul do país, encontrou respaldo legal em um conjunto de leis conhecidas como Leis Jim Crow, que vigoraram de 1876 a 1965. Essas leis, durante um longo período, mantiveram um caráter inegavelmente discriminatório, promoviam a segregação racial em várias áreas da vida, como educação, transporte público, instalações públicas, restaurantes e outros, visando perpetuar a supremacia branca sobre a população negra, conforme elucidado por Medeiros (2004).



Dois fatos históricos marcaram a luta pelos direitos civis e pela eliminação da segregação racial nos Estados Unidos. Um deles é o conhecido caso “*Brown v. Board of Education*”, que conta sobre Linda Brown, uma criança afro-americana que frequentava uma escola pública na cidade onde vivia (Topeka, Kansas) e que sofria discriminação racial nesse espaço. Seu pai, Oliver Brown, moveu uma ação judicial, em 1951, argumentando ser inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas, pois violava a cláusula de “cidadania e igual proteção das leis sem qualquer distinção” da 14ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos. O caso chegou à Suprema Corte dos Estados Unidos, que, em 1954, emitiu uma decisão histórica ao declarar como inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas e ordenava ainda a integração das escolas.

Um marco histórico foi o boicote aos ônibus de Montgomery, liderado por Rosa Parks em 1955. Rosa Parks, uma ativista afro-americana, recusou-se a ceder seu lugar a um branco em um ônibus segregado, o que levou a um boicote aos ônibus por parte da comunidade afro-americana que durou mais de um ano, resultando no fim da segregação nos ônibus de Montgomery. A ação judicial e o boicote aos ônibus desempenharam papéis cruciais no início das conquistas dos afro-americanos na busca pela igualdade de direitos.

O movimento social ganhou cada vez mais força com a atuação determinada do *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), com líderes notáveis como Martin Luther King Jr., emergindo com figuras proeminentes na luta pela igualdade racial e pela erradicação da segregação nos Estados Unidos.

O sistema legal americano reconheceu a necessidade de enfrentar essas desigualdades sistêmicas e, em resposta, promulgou leis e regulamentos que visavam corrigir a segregação racial e promover a diversidade racial em vários setores, como educação e emprego. Em 1964, a Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights Act*) encerrou legalmente a segregação racial nos Estados Unidos, proibindo a discriminação no emprego, em estabelecimentos privados de uso público e em instalações governamentais (Estados Unidos da América, 1964). A *Executive Order* nº 11.246, de 1965, fortaleceu as medidas anteriores e distinguiu a não discriminação da ação afirmativa, exigindo que instituições com contratos governamentais adotassem programas de ação afirmativa para garantir tratamento igualitário a pessoas de diferentes raças, etnias, cores, religiões e nacionalidades (Estados Unidos da América, 1965).

Essas ações não limitaram o papel do Estado a uma mera postura de neutralidade. Pelo contrário, o Estado assumiu um papel ativo na promoção da igualdade racial. O “ativismo jurídico” foi muito importante, pois permitiu que o Judiciário interpretasse as normas

originalmente criadas com o intuito exclusivo de proibição, conferindo-lhes uma nova natureza "promocional" ou "restauradora" (Medeiros, 2009).

Apesar das divergências na sociedade e dos desafios enfrentados pelas políticas de ação afirmativa, incluindo períodos de retrocesso durante os governos de Ronald Reagan e George Bush na década de 1980 e 1990, o histórico das ações afirmativas nos Estados Unidos é geralmente visto como bem-sucedido. Isso se deve ao notável crescimento da classe média afro-americana, ao aumento de sua representação no Congresso Nacional e nas assembleias estaduais, ao acesso expandido à educação superior, à presença de pessoas negras em diversas profissões e instituições, bem como ao desempenho de um papel significativo na promoção da igualdade racial (Munanga, 2001).

Para colaborar com o entendimento do que seja as políticas de ações afirmativas, é essencial considerar os princípios de igualdade e equidade que fundamentam essas iniciativas, assim como a discussão sobre justiça social. Esses princípios têm suas raízes nas ideias de filósofos como John Rawls e em sua obra “Uma Teoria da Justiça” de 1971, que ampliou a concepção formal de igualdade.

Na concepção liberal do Estado de Direito, a igualdade formal assegura que todos os indivíduos sejam iguais perante a lei, garantindo direitos e deveres universais. Essa visão, contudo, não considera as diferenças entre as pessoas e parte do pressuposto de não discriminação, proibindo qualquer forma de distinção nas práticas legais.

Bittar e Almeida (2005) observam que Rawls buscava entender como tornar as sociedades mais justas, propondo dois princípios fundamentais para essa justiça: o princípio da igualdade, que as liberdades básicas, e o princípio da diferença, que atua para corrigir as desigualdades na aplicação da igualdade. O primeiro princípio assegura liberdades fundamentais, como liberdade política, de expressão, de reunião e proteção contra prisão arbitrária, devendo ser garantidas igualmente para todos. O segundo princípio, orientado pela “igualdade democrática”, visa garantir que o acesso a esses benefícios sociais seja concretamente eficaz.

Para Rawls (2000), a justiça exige um equilíbrio nas desigualdades, o que requer mecanismos reguladores que permitam adaptar os princípios às necessidades e mudanças sociais. Dessa forma, o segundo princípio atua para que o primeiro não se limite a uma igualdade meramente formal, mas seja ajustado conforme as desigualdades que surgem. Rawls (2000) propõe que, aplicando esses dois princípios, se possa alcançar uma justiça que efetivamente equilibre equidade e igualdade, resultando em uma relação harmônica entre as instituições sociais.

Reconhecendo que os indivíduos não partem de condições iniciais iguais, Rawls (2000) defende um sistema de “igualdade justa de oportunidades”. Esta proposta cria condições para que todos os indivíduos possam competir de forma equitativa na sociedade, corrigindo as disparidades de ponto de partida, como ilustra a metáfora do Presidente Lyndon Johnson: se todos participarem de uma corrida, mas com largadas desiguais, a competição não será justa.

Embora a eliminação completa das desigualdades seja impossível, Rawls argumenta que o sistema institucional deve prever meios que, ao equilibrar as deficiências e desigualdades, revertam esses ajustes em benefícios para a sociedade como um todo (Bittar; Almeida, 2005). O princípio de igualdade no modelo liberal está ligado ao mérito individual e, conforme o argumento de Feres Júnior (2005), não permite que o Estado intervenha em critérios de mérito que emergem naturalmente das interações sociais, sendo orientados pelas necessidades, gostos e limitações. Baseada na isonomia, essa forma de pensar a igualdade assume um caráter mais formal e, por isso, pode ser considerada limitada. A igualdade formal estabelece que todos devem ser tratados igualmente perante a lei; entretanto, essa perspectiva desconsidera as disparidades sociais e pressupõe a ausência de discriminação, proibindo tratamentos diferenciados.

A ideia de igualdade material, por outro lado, implica que a igualdade não pode se restringir à mera declaração legal; é necessário que existam mecanismos que promovam a igualdade concreta para levar em conta as desigualdades sociais existentes. Segundo Feres Júnior (2005), as diferenças entre os indivíduos não devem ser vistas como meramente naturais, mas como resultado das estruturas sociais e da organização da sociedade.

Nesse contexto, a justiça social e a igualdade de oportunidades tornam-se temas centrais para o debate sobre políticas de ações afirmativas, que visam concretizar justamente a igualdade material. De acordo com Joaquim Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva (2003), as ações afirmativas são políticas que buscam efetivar a igualdade material e neutralizar os efeitos de discriminações de diferentes naturezas, como raça, gênero, idade e origem. Para Gomes e Silva (2003), a igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico a ser respeitado, transformando-se em um objetivo constitucional que o Estado e a sociedade devem buscar atuar. Dessa forma, o Estado adota uma nova postura ao implementar políticas públicas que consideram fatores como raça, cor e gênero, com o objetivo de neutralizar discriminações historicamente enraizadas, evitando que elas perpetuem as desigualdades sociais.

As políticas de ações afirmativas abrangem grupos minoritários que enfrentam desigualdades sociais e/ou econômicas, como mulheres, pessoas negras, quilombolas, indivíduos com deficiência, idosos, indígenas e LGBTQI+. Segundo Silvério (2002), os

principais argumentos que apoiam as ações afirmativas envolvem três dimensões: justiça reparatória (ou compensatória), justiça social (ou distributiva) e promoção da diversidade.

O argumento de justiça reparatória busca compensar grupos historicamente discriminados, restaurando uma igualdade que foi rompida no passado. Gomes e Silva (2003) sugere que, por meio dessas políticas, a sociedade pode equilibrar os danos históricos ao transferir os ganhos prejudicados obtidos injustamente por aqueles que se beneficiaram de discriminações. Feres Júnior (2005) destaca que esse argumento tem um forte apelo moral e, no Brasil, as políticas compensatórias são justificadas para descendentes de africanos e indígenas, uma vez que tais grupos sofreram exclusão, privação de direitos e preconceitos que ainda impactam suas oportunidades.

As políticas de igualdade racial, ao promover direitos coletivos e a identificação dos grupos beneficiados, desafiam as noções modernas de igualdade e justiça, que tradições se baseiam no mérito individual e na igualdade racial, como apontam Silvério e Moehlecke (2009). Essas políticas questionam a ideologia brasileira da democracia racial e da mestiçagem, que historicamente nega divisões raciais ou sociais.

Por fim, o argumento de justiça distributiva, ou justiça social, considera que a concretização da igualdade de oportunidades requer “discriminação positiva”, ou seja, trata desigualmente aqueles que pertencem a grupos historicamente prejudicados, como afirma Silvério (2012). Esse conceito propõe que indivíduos com patentes acumuladas recebam tratamento diferenciado para promover uma sociedade mais equitativa, combatendo a reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, Brandão (2005) reforça que a igualdade entre indivíduos é imperfeita quando a imagem do grupo ao qual pertence é depreciada; As discriminações do passado podem impactar o presente dos indivíduos de maneira negativa, diminuindo que as políticas de ações afirmativas buscam não apenas compensar, mas também prevenir que essas desigualdades continuem a futuras gerações.

### **1.1 As políticas de ações afirmativas no Brasil**

A interpretação da origem das políticas de ações afirmativas no Brasil varia conforme diferentes autores, sendo essa discussão enriquecida pela diversidade de iniciativas. Enquanto Rosana Heringer (2001) vê a Lei do Boi (Lei nº 5.465/1968) como uma pioneira nas ações

afirmativas brasileiras, Sabrina Moehlecke (2002) aponta a Constituição de 1988 como o marco legal inicial, especialmente ao prever a reserva de cargos públicos para pessoas com deficiências físicas e mentais. A partir dessa pluralidade de interpretações, Feres Júnior *et al.* (2018) afirma que é desafiador determinar a primeira experiência de ação afirmativa no Brasil, já que diferentes políticas podem ser enquadradas dentro desse conceito.

Essas divergências interpretativas quanto à origem da política são geradas, porque há de fato uma variedade de iniciativas que podem receber o rótulo de “ação afirmativa”. Isso faz com que autores diferentes incluam políticas públicas diversas sob a rubrica. É claro que o esforço para localizar alguma ação afirmativa no passado nacional reflete a intenção de identificar um precedente histórico-legal capaz de legitimar tais medidas do presente. (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 68)

Essas divergências ocorrem, em parte, porque o termo “ação afirmativa” é relativamente recente, sendo amplamente discutido a partir dos anos 1990. Entretanto, políticas que visavam corrigir desigualdades sociais e promover a inclusão de determinados grupos já estavam em vigor antes mesmo de o termo ganhar notoriedade. Assim, é possível traçar a origem dessas políticas no Brasil ao longo do século XX, em particular durante o governo de Getúlio Vargas, que introduziu uma série de medidas que podem ser vistas como formas embrionárias de ações afirmativas.

Durante o governo Vargas, uma das principais medidas foi a Lei dos Dois Terços (Lei nº 19.482/1930), que obrigava as empresas a destinarem pelo menos dois terços das vagas aos trabalhadores brasileiros, limitando a participação de estrangeiros no mercado de trabalho nacional. Segundo Fausto (2012), o objetivo era fortalecer a mão de obra local e reduzir a dependência de trabalhadores estrangeiros, consolidando assim a identidade nacional. Além de seu caráter econômico, essa política carregava um forte componente nacionalista, visto que pretendia fortalecer a soberania econômica do Brasil e promover a inclusão de brasileiros em setores estratégicos da economia. A Lei dos Dois Terços pode ser vista como um exemplo de ação afirmativa voltada para a proteção e fortalecimento do trabalhador brasileiro em meio à industrialização e à chegada dos imigrantes.

O Decreto-Lei nº 1.843 de 1939 reforçou essas medidas ao reiterar a necessidade de priorizar trabalhadores brasileiros, especialmente em tempos de instabilidade internacional com a iminente eclosão da Segunda Guerra Mundial. Essas políticas visavam garantir que a economia nacional fosse protegida de choques externos, fortalecendo a soberania do país em um contexto global de incertezas. Além disso, o nacionalismo econômico de Vargas refletia sua

tentativa de promover uma coesão social em torno de uma identidade nacional baseada no trabalho e na participação ativa dos brasileiros no processo de modernização.

O fortalecimento da presença de brasileiros em postos-chave de trabalho resultou não apenas em uma redução do desemprego, mas também na criação de uma identidade operária nacional. A classe trabalhadora brasileira, cada vez mais organizada e central na economia, passou a ter um papel crucial no desenvolvimento do país. Segundo Fausto (2012), o governo Vargas conseguiu, com essas medidas, consolidar a ideia de que o progresso econômico do Brasil dependia da mão de obra nacional, fortalecendo a independência econômica do país em um momento de crescente competição internacional.

Em 1943, Vargas também promulgou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamentou as relações entre capital e trabalho, estabelecendo direitos fundamentais para os trabalhadores que incluíam o salário mínimo, as férias remuneradas e a formalização do emprego, consolidando o papel do Estado como mediador nas disputas entre empregadores e trabalhadores, promovendo uma estabilidade econômica e social que favoreceu o processo de industrialização no Brasil (Moehlecke, 2002).

Ao longo dos anos, no entanto, as políticas de Vargas enfrentaram críticas. A centralização autoritária do poder e a repressão de movimentos sindicais resultaram em tensões entre o governo e os trabalhadores, especialmente aqueles que buscavam maior autonomia e direitos trabalhistas mais amplos. Essa centralização do poder foi uma das contradições das políticas varguistas, que, ao mesmo tempo que promoviam o trabalhador brasileiro, também limitavam sua capacidade de organização e resistência (Souza, 2003).

Avançando para o regime militar, outro marco importante nas políticas de ação afirmativa foi a Lei do Boi (Brasil, 1968c), promulgada durante o governo de Costa e Silva. Diferente das políticas de Vargas, que eram voltadas para o mercado de trabalho, a Lei do Boi focava na inclusão educacional de populações rurais, reservando vagas em instituições de ensino para filhos e netos de agricultores. A intenção era garantir o acesso à educação para grupos tradicionalmente excluídos do contexto educacional urbano, como aqueles residentes em áreas rurais, muitas vezes desconsiderados pelas políticas públicas.

Apesar de seu objetivo de inclusão educacional, a Lei do Boi foi amplamente criticada. Segundo Souza (2003), a política acabou beneficiando principalmente grandes proprietários rurais, perpetuando as desigualdades existentes no campo. Em vez de promover a inclusão de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, a lei favoreceu uma elite agrária, o que gerou resistência por parte de movimentos sociais e políticos que defendiam uma reforma agrária mais inclusiva e uma educação que realmente chegasse aos setores mais pobres da população rural.

Embora tanto a Lei dos Dois Terços quanto a Lei do Boi tenham representado tentativas de ação afirmativa, é evidente que essas políticas tinham limitações. Elas refletem, em parte, os desafios enfrentados pelo Brasil ao tentar lidar com suas profundas desigualdades sociais e regionais. As políticas de Vargas, focadas no fortalecimento da mão de obra nacional, e a Lei do Boi, voltada para a inclusão educacional rural, revelam que, apesar de seus avanços, essas medidas muitas vezes beneficiam grupos mais privilegiados em detrimento daqueles que mais necessitavam de apoio.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, as ações afirmativas ganharam novos contornos. A Constituição de 1988, considerada um marco na promoção dos direitos humanos no país, abriu caminho para políticas mais abrangentes de inclusão social e marcou um grande avanço brasileiro nas políticas de ações afirmativas. A Constituição estabeleceu princípios fundamentais, como a promoção do bem-estar a todos, independentemente de cor, origem, sexo, idade, raça, dentre outras formas de discriminação e, por outro lado, passou a criminalizar o racismo, tornando-o inafiançável e imprescritível. Além disso, a Constituição reconheceu a importância de proteger as manifestações das culturas afro-brasileiras, populares, indígenas e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, ao integrar em seu texto, artigos direcionados a grupos minoritários, incluindo a reserva de cargos públicos para pessoas com deficiência, a demarcação de terras indígenas e a garantia de igualdade de oportunidades para as mulheres no mercado de trabalho.

Dentre os movimentos populares que participaram ativamente para as conquistas da CF/88, está o Movimento Negro Unificado (MNU), que ganhou força na própria década de 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil. O MNU, criado em 1978, destacou a necessidade de reparação histórica para a população negra e defendeu a introdução de ações afirmativas para negros, incluindo cotas em universidades e a valorização da cultura afro-brasileira.

No programa de ação do MNU em 1982, foram apresentadas diversas propostas, incluindo a reserva de vagas para mulheres e homens negros em cargos públicos, bolsas de estudos e a inclusão da história das civilizações africanas no currículo escolar. Esse movimento pressionou o governo e a sociedade a reconhecerem a necessidade de políticas de ações afirmativas.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, também teve um impacto significativo. O Brasil se comprometeu a implementar ações afirmativas para promover a igualdade racial, conforme estabelecido na Declaração e Programa de Ação de Durban. Esse

compromisso levou a um aumento do debate sobre a questão racial no Brasil e à criação de políticas específicas.

Conforme Basso-Poletto, Efrom e Rodrigues (2020), até a década de 1990, o panorama acadêmico brasileiro carecia de programas enquadráveis na categoria de ação afirmativa, entendida por Feres Júnior *et al.* (2018) como estratégias institucionais que conferem vantagens sociais e educacionais específicas a determinados segmentos populacionais que, ao longo da história, foram alvo de discriminação sistemática, 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). O principal objetivo dessas políticas está na erradicação da sub-representação destes grupos em âmbitos de prestígio e influência social, notadamente no acesso ao ensino superior e na administração pública (Feres Júnior; Campos, 2016).

Ristoff (2014) reforça em seu estudo, a predominância, ainda no início do século XXI, de um quadro desafiador: a composição do corpo discente das instituições de ensino superior do Brasil era majoritariamente composta por estudantes brancos, frequentemente oriundos de escolas particulares, especialmente em cursos tradicionalmente mais valorizados, como Direito, Medicina e Engenharias. Essas áreas, que são vistas como de elevado prestígio acadêmico e de acesso a posições de alto status profissional, tinham, em sua maioria, alunos recebidos de famílias de maior poder aquisitivo, o que reforçam uma desigualdade de acesso que ainda persiste no sistema de ensino superior brasileiro.

Honorato *et al.* (2022, p. 39) destaca a persistente desigualdade no acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional brasileiro entre a população negra e branca, indicando como esse abismo se manteve e, em alguns aspectos, se aprofundou ao longo das décadas:

O acesso da população negra aos níveis mais elevados do sistema educacional é menor do que o da população branca. Com base em dados de 1950 a 1973, Gonzalez (2020) observa que a maioria dos negros permanece nos níveis mais baixos e têm menor retorno educacional/dos diplomas dos vários níveis de escolarização; brancos teriam seis vezes mais chances de completar doze anos ou mais de estudos. Examinando o padrão das transições educacionais para 1990, Valle Silva (2003) mostra que os jovens brancos têm vantagens crescentes, em um “processo perverso de seletividade educacional” (p.132). Com dados para 2015, Senkevics e Carvalho (2020) indicam que, para os jovens negros, o principal obstáculo é completar a escolarização básica, enquanto para jovens brancos a maior dificuldade é ingressar na educação superior.

As universidades públicas e instituições de ensino superior, segundo Abramowicz e Rodrigues (2013), eram notáveis por sua falta de diversidade étnica e social, o que levantava questões de equidade e justiça, e revelavam uma composição do corpo discente amplamente



desequilibrada, na qual estudantes brancos, muitos dos quais eram provenientes de instituições de ensino privadas, dominavam o contexto acadêmico.

A profunda exclusão de grupos étnicos e sociais historicamente marginalizados e as oportunidades educacionais desigualmente distribuídas, foi criando um fosso no acesso ao ensino superior, o que levantou questões de equidade sob a égide do direito à educação. As políticas de ação afirmativa, portanto, emergiram como resposta a este cenário de desigualdades, sendo instrumentos fundamentais no processo de retificação histórica, econômica e social, sobretudo em uma nação como o Brasil, marcada por séculos de escravidão. Ao longo de sua trajetória coletiva, os negros enfrentaram sistematicamente uma perpetuação de posições sociais desfavorecidas, o que lhes impôs desafios consideráveis no acesso a esferas tradicionalmente reservadas à elite privilegiada.

O debate público estava polarizado, com opiniões divergentes sobre a eficácia e a justiça dessas políticas à luz dos princípios constitucionais de igualdade e não discriminação (Feres Júnior *et al.*, 2018). Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA)<sup>8</sup>, sob coordenação do Prof. Dr. João Feres Júnior (Feres Júnior *et al.*, 2013), destacam dois processos significativos que marcaram a gestão do governo Lula (2003-2010) no contexto das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Durante seu governo, houve a implementação bem-sucedida da expansão e descentralização da oferta de vagas nas instituições federais de ensino superior, principalmente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a). Concomitantemente, ocorreu uma ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O REUNI foi uma iniciativa voltada à reestruturação das universidades federais, sendo uma de suas diretrizes fundamentais assegurar que as universidades beneficiadas implementem “mecanismos de inclusão social, visando garantir igualdade de oportunidades no acesso e na permanência na universidade pública para todos os cidadãos” (Brasil, 2007b).

No mesmo período histórico, assistimos à promulgação da Lei nº 11.892/2008, que estabelece os IFES como instituições educacionais abrangentes, com presença em diversos *campi*, oferecendo educação nos níveis superior, básico e profissional (Brasil, 2008). Estas instituições são especializadas na disseminação do conhecimento técnico e tecnológico através de práticas pedagógicas diversificadas. Seu principal objetivo é proporcionar educação

---

<sup>8</sup> Com sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ).

profissional e tecnológica em todas as suas formas e modalidades. Desde 2008, a rede federal de ensino técnico e tecnológico experimentou um crescimento substancial em termos de unidades e *campus*.

Ainda segundo o trabalho realizado pelo GEMAA (Feres Júnior *et al.*, 2013), a área da educação no Brasil, apesar de sua importância social e econômica, historicamente enfrentou desvantagens em relação a outros setores de investimento. O atraso educacional no país se manifesta na baixa quantidade de indivíduos com diplomas de ensino superior, sendo que as disparidades educacionais são ainda mais pronunciadas entre a população negra, o que ressalta a relevância da mencionada lei. Além disso, a maior inclusão de estudantes de baixa renda, negros e indígenas nas universidades federais ao longo da última década foi resultado tanto das iniciativas adotadas pelas próprias instituições de ensino como do incentivo a medidas inclusivas promovidas pelo Governo Federal nos anos recentes. A alocação de recursos adicionais para as universidades federais, decorrente da adesão ao programa REUNI, esteve condicionada ao compromisso social das instituições em implementar políticas de inclusão e assistência estudantil (Brasil, 2007b).

O trabalho do GEMAA considera a adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais na relação com o ano em que essas instituições aderiram ao REUNI e tiveram que ajustar seus processos seletivos às exigências do programa. Nesse contexto, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) desempenhou um papel importante no estímulo à inclusão. Criado e administrado pelo Ministério da Educação em 2010, o SISU é um sistema pelo qual as instituições de ensino superior públicas oferecem vagas a candidatos de todo o país, que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano anterior e obtiveram nota superior a zero na redação. Diferentemente dos vestibulares convencionais, no SISU, os estudantes primeiro fazem o ENEM e, em seguida, escolhem a universidade e o curso de sua preferência.

Em 29 de agosto de 2012, durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que marcou um divisor de águas nas políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Essa legislação emergiu com o culminar de um longo processo de debates, reivindicações e mobilizações que, ao longo de décadas, visaram reparar as desigualdades históricas e sociais que permeiam a estrutura educacional do Brasil. Mais do que um simples ato normativo, significou um avanço na tentativa de redefinir as configurações de justiça racial e social no país, especialmente no que se refere ao acesso à educação superior.

A Lei de Cotas em 2012 determinou que as instituições federais de ensino superior e técnico passariam a reservar vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, ampliando

o alcance das ações afirmativas para incluir também indivíduos em situação de vulnerabilidade social, como é o caso das pessoas pretas, pardas e indígenas (Brasil, 2012). Essa ampliação do escopo das cotas foi um reconhecimento de que a exclusão social e racial no Brasil é uma realidade sistêmica e histórica, e que medidas concretas precisam ser tomadas para mitigar seus efeitos.

De acordo com Hasenbalg e Silva (1992), a educação superior sempre foi vista como uma das vias mais eficazes para a ascensão social. A obtenção de um diploma universitário muitas vezes abre portas para o mercado de trabalho formal, que oferece melhores oportunidades de emprego e treinamento mais altos, além de possibilitar a aquisição de capital cultural e social. Nesse sentido, a Lei de Cotas não busca apenas garantir o acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados, mas também atua como um mecanismo de justiça social, promovendo equidade no acesso a essas oportunidades.

Além disso, a adesão das universidades ao REUNI e ao SISU trouxe um aumento específico nos recursos destinados ao PNAES, que oferece suporte financeiro para estudantes de baixa renda. Esse programa é um componente essencial na garantia da permanência desses alunos nas universidades, visto que, muitas vezes, o ingresso na educação superior por meio das cotas não é suficiente para garantir a conclusão do curso. Assim, o PNAES apresenta-se como uma ferramenta estratégica para complementar as políticas de inclusão social, oferecendo apoio financeiro em áreas como alimentação, transporte e habitação, para garantir que os estudantes cotistas possam concluir a sua formação.

A partir de 2013, às instituições federais participantes do SISU foram obrigadas a reservar vagas para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas e para aqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, conforme os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas. Segundo Feres Júnior *et al.* (2013), antes da Lei de Cotas, 40 das 58 universidades federais já adotavam alguma forma de ação afirmativa, incluindo cotas, bônus e processos seletivos especiais. Entretanto, com a aprovação da Lei, essas práticas foram uniformizadas, garantindo que todas as instituições federais se adequassem aos mesmos critérios de inclusão social, o que gerou um aumento significativo na diversidade racial e social das universidades federais, rompendo com uma tradição elitista que predominava no interior dessas instituições.

Esta lei possui caráter temporário e já em seu primeiro texto, em 2012, previa a avaliação após 10 anos de vigência para discutir e deliberar sobre sua continuidade. A ideia de temporalidade parte do princípio de que as ações afirmativas são medidas corretivas, que têm como objetivo reduzir inicialmente as desigualdades existentes. Uma vez alcançado esse

objetivo, argumenta-se que as políticas de cotas poderiam ser eliminadas. No entanto, como apontam estudiosos como Feres Júnior *et al.* (2013), as desigualdades raciais e sociais no Brasil são profundas e enraizadas, o que sugere que a superação dessas disparidades exigirá um esforço de longo prazo.

Um debate relevante dentro desse contexto é a distinção entre “cotas” e “reserva de vagas”: antes da Lei de Cotas, o termo “cotas” se referia a um número fixo de vagas destinadas a determinados grupos, como indígenas ou negros, que, caso não fossem preenchidas, permaneceriam desocupadas. Por exemplo, se um curso oferece 40 vagas e havia uma cota de uma vaga adicional para estudantes indígenas, essa vaga ficaria em aberto caso não houvesse um candidato apto a ocupar a vaga. Com a aprovação da Lei, foi introduzido o conceito de “reserva de vagas”, que garante que, na ausência de candidatos elegíveis de um determinado grupo, as vagas sejam redistribuídas para outros grupos, permitindo maior flexibilidade e evitando que vagas reservadas se tornem ociosas.

A implementação da Lei de Cotas exigiu uma rápida adaptação por parte das universidades federais, uma vez que os processos seletivos de 2013 já deveriam seguir os novos critérios. Além de garantir que, no mínimo, 12,5% das vagas fossem reservadas para os grupos abarcados pela Lei, as universidades precisaram rever seus processos de admissão e ajustar suas políticas internas para acolher um número maior de estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica, negros e indígenas. Essas configurações não eram apenas técnicas, mas também culturais, exigindo que as instituições repensassem suas estruturas acadêmicas e administrativas para melhor atender às demandas desses grupos ingressantes.

As políticas de reserva de vagas universitárias são ainda, nesta terceira década do século XXI, um dos principais desdobramentos das ações afirmativas, uma vez que essa mudança visa garantir uma presença mais expressiva de estudantes pretos, pardos e indígenas nas instituições de ensino superior, contribuindo de maneira efetiva para a horizontalização das relações interraciais e para a promoção da equidade no âmbito socioeducacional.

Para além do âmbito acadêmico, as políticas de ação afirmativa expandiram seu alcance e permeiam hoje também a esfera pública, infiltrando-se nos corredores do funcionalismo estatal. Nesse sentido, houve a ampliação da representatividade justa e proporcional da população brasileira em cargos de autoridade e na tomada de decisões que moldam o destino da nação. A promoção da equidade tornou-se uma pedra angular dessas políticas, visando criar um ambiente inclusivo e equitativo onde as diferenças étnicas e sociais fossem celebradas e valorizadas como parte integrante do mosaico cultural brasileiro (Carvalho, 2005).

No tocante às bases legais que sustentam essas políticas, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 3º, estabelece o compromisso do Estado brasileiro com a erradicação das desigualdades e a promoção do bem de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988). Além disso, conforme Gomes e Costa (2022), a Lei de Cotas representa o alicerce jurídico das políticas de cotas universitárias, ao estabelecer a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, além de negros, pardos e indígenas nas universidades federais.

No plano internacional, o Brasil também é signatário de acordos e tratados que reforçam seu compromisso com a promoção da igualdade e a eliminação da discriminação racial, a exemplo da Declaração dos Direitos Indígenas (Organização das Nações Unidas, 2008) e a Convenção para a Eliminação do Racismo (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019).

Diante deste panorama, percebe-se que as políticas de ação afirmativa no Brasil estão alicerçadas em um sólido arcabouço legal, respaldado por preceitos constitucionais e compromissos internacionais, que visam, em última análise, a construção de uma sociedade equitativa para todos.

Entretanto, conforme já mencionado, o simples fato de a lei mencionar a reserva de vagas não garante automaticamente que essas vagas serão preenchidas pelo público-alvo tampouco garantem a permanência e conclusão dos cursos por aqueles que adentram as instituições de ensino superior por meio de cotas.

## **1.2 Os 10 anos da Lei de Cotas no Brasil**

A Lei de Cotas representou um marco na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, tendo como objetivo principal reparar as desigualdades históricas, garantindo que estudantes de escolas públicas, com recorte de renda, cor/raça e, posteriormente, estudantes com deficiência, tivessem maiores oportunidades de ingressar nas universidades federais. No entanto, essa política de ações afirmativas foi projetada com um caráter temporário, com previsão de revisão após dez anos de vigência, revisão essa que deveria ter ocorrido em 2022, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. A revisão, contudo, foi adiada e só foi realizada em 2023, no início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, resultando em ajustes que levaram em consideração o contexto social e político da época.

Para Gomes (2017), a Lei de Cotas trouxe para as universidades públicas novas trajetórias de vida e experiências, exigindo uma adaptação das instituições a essas realidades sociais e culturais emergentes. Heringer e Carreira (2022) contextualizam a importância dessa lei em um país historicamente marcado pelo racismo estrutural. As universidades, tradicionalmente elitistas, passaram a desempenhar um papel essencial na democratização do acesso ao ensino superior, enriquecendo o ambiente acadêmico com novas perspectivas e saberes.

A lei trouxe não somente uma iniciativa de inclusão acadêmica para todos, mas, ao mesmo tempo e conseqüentemente, uma espécie de ansiedade dos brancos ao se depararem com uma situação em que a normalidade seria desestruturada. Segundo Feres Júnior *et al.* (2018), a sociedade brasileira testemunhou uma mudança notável na composição do corpo discente nas universidades públicas, com uma maior diversidade étnica e social ocupando os espaços antes reservados à elite, que é branca. Ao mesmo tempo, esse marco gerou debates substanciais sobre a eficácia e a equidade das políticas de cotas, levando à necessidade constante de avaliação e aprimoramento.

Para Silva (2007), a percepção da existência de uma riqueza cultural e um conhecimento diferenciado na convivência com povos diversos, tende a contribuir para agregar diversidade ao processo de aprendizagem coletiva.

Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (Silva 2007, p. 501).

No entanto, como apontam Feres Júnior *et al.* (2018), a implementação das cotas também gerou desconfortos, especialmente entre as elites tradicionais, levantando questionamentos sobre a eficácia e equidade dessas políticas.

Apesar das críticas iniciais, como a possibilidade de queda na qualidade acadêmica ou discriminação reversa, estudos como os de Guarnieri e Silva (2017) mostram que essas preocupações não se concretizaram. Pelo contrário, as universidades passaram a oferecer programas de apoio para garantir o bom desempenho dos cotistas e uma boa relação entre os demais estudantes, o que contribuiu para enriquecer os debates e ampliar as perspectivas no ambiente acadêmico.

No entanto, um ponto de debate contínuo é o critério de renda familiar per capita, que busca incluir estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade. Feres Júnior *et al.* (2018)

destacam que a informalidade do trabalho e a subnotificação de renda têm distorcido o perfil socioeconômico dos estudantes cotistas, afetando diretamente a alocação das vagas.

Além disso, Munanga (2001) sublinha que as condições adversas enfrentadas pelos estudantes de escolas públicas não podem ser explicadas apenas por fatores econômicos, mas também pela própria estrutura educacional, historicamente voltada para as elites. Para Guarnieri e Silva (2017), o suporte institucional é essencial, sendo necessário fortalecer as políticas de assistência estudantil para garantir a permanência desses alunos nas universidades. Custódio e Freitas (2022) também destacam a importância de monitorar o progresso dos cotistas, a fim de evitar a evasão e garantir o sucesso das políticas afirmativas.

Para embasar a análise sobre a importância da Lei de Cotas, a obra “10 Anos da Lei de Cotas” (2022), organizada por Rosana Heringer e Denise Carreira, ofereceu uma contribuição significativa. As autoras destacaram o impacto da Lei em um país marcado e demarcado pelo racismo estrutural e apontaram que as universidades federais, historicamente elitistas, passaram a desempenhar um papel fundamental na democratização do ensino superior a partir dos anos 2000. A inclusão de novos sujeitos e perspectivas no ambiente universitário trouxe uma renovação, desafiando a hegemonia eurocêntrica tradicional dessas instituições.

Heringer e Carreira (2022) também ressaltaram os desafios para a implementação da Lei de Cotas, como os debates políticos e jurídicos, a mobilização de movimentos sociais e o papel da Conferência de Durban em 2001, que influenciou a adoção dessas políticas no Brasil. Apesar de as cotas terem ampliado o acesso de estudantes negros, pardos e indígenas às universidades, persistem as desigualdades raciais, fora e dentro do âmbito acadêmico, principalmente no que se refere à conclusão dos cursos e à posterior inserção no mercado de trabalho.

Honorato *et al.* (2022), em capítulo no mesmo livro, discutem as desigualdades que ainda permanecem, apontando que, embora o ingresso de estudantes negros, pardos e indígenas tenha crescido, há uma discrepância na distribuição de diplomas entre esses grupos e os alunos de grupos dominantes. A persistente estratificação educacional evidencia que as políticas de cotas, embora essenciais para o acesso, não vieram acompanhadas por um suporte adequado para a permanência desses estudantes. Além disso, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o Teto de Gastos, agravou a situação ao limitar os recursos destinados a programas sociais, incluindo a educação (Brasil, 2016a).

Heringer e Carreira (2022) também enfatizam que, embora a Lei de Cotas tenha sido uma conquista importante, a institucionalização das ações afirmativas nas universidades ainda é limitada. Muitas vezes, essas políticas são vistas como responsabilidade de setores específicos, como assistência estudantil, em vez de serem integradas como uma prioridade transversal na

gestão das universidades. Para fortalecer essas políticas, as autoras sugerem um conjunto de 25 recomendações, incluindo a ampliação das cotas raciais, a criação de programas de saúde mental voltados aos cotistas e a revisão do Teto de Gastos para assegurar a continuidade das conquistas obtidas. A obra também traz dados empíricos que mostram o impacto positivo das cotas no âmbito acadêmico. Em 2019, por exemplo, cerca de 40% dos ingressantes nas universidades públicas foram beneficiados pelo sistema de reserva de vagas.

Munanga (2001), por sua vez, aborda a complexidade do racismo no Brasil e como ele impacta a implementação de políticas de ação afirmativa. Segundo ele, as cotas são um passo importante em direção à justiça social, mas é necessário um esforço contínuo para combater as desigualdades históricas que afetam especialmente às populações negra e indígena, sugerindo a expansão das cotas para outros níveis educacionais, como na pós-graduação, e a criação de mecanismos mais avançados de avaliação e acompanhamento dos cotistas. Munanga (2001) também argumenta que as políticas de cotas devem ir além do acesso ao ensino superior, focando igualmente na permanência e no sucesso acadêmico dos cotistas, além de destacar a necessidade de políticas permanentes que garantam a igualdade racial não apenas no acesso, mas também na permanência e no sucesso acadêmico de estudantes negros, como já comentamos. Já Gomes, Silva e Brito (2021) enfatizam a necessidade de uma política educacional que enfrente as barreiras estruturais, como o racismo institucional e a falta de apoio financeiro, que dificultam a trajetória dos estudantes beneficiados pelas ações afirmativas, também reforça a urgência de uma política educacional que vá além do ingresso, abordando as barreiras estruturais que dificultam a trajetória acadêmica dos cotistas, como o racismo institucional e a falta de apoio financeiro.

### **1.3 A Revisão da Lei de Cotas no Brasil**

Em 04 de dezembro de 2020, passou a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 5.384, de 2020, da Deputada Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores (PT), que visava alterar a Lei de Cotas e dispunha sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2020).



Em 14 de março de 2023, foi designada relatora do PL 5.384/2020 a deputada federal Dandara (Tonantzin Silva Castro do PT-MG), que elaborou a redação final que foi encaminhada ao Senado Federal em 23 de agosto de 2023. Já no Senado Federal, o senador Paulo Paim (PT-RS) é quem fez a relatoria PL 5.384/2020, tendo o texto sido analisado pela Comissão de Direitos Humanos (CDH) e pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), o qual foi aprovado pelo Plenário em outubro de 2023, contra os votos dos Senadores Flávio Bolsonaro, Cleitinho, Magno Malta, Marcos Rogério, Rogério Marinho, Jorge Seif e Eduardo Girão, seguindo para sanção presidencial.

A reformulação da Lei de Cotas foi oficializada em 13 de novembro de 2023 através da Lei nº 14.723, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, resultando em ajustes que visam corrigir distorções observadas ao longo da primeira década de sua implementação. Entre as mudanças, destacam-se a inclusão de novos mecanismos de monitoramento contínuo e a ampliação das cotas para os programas de pós-graduação (Brasil, 2023a). Braz (2020) defende que essa extensão das cotas é fundamental para garantir a inclusão social nos níveis mais avançados da educação, ampliando o impacto das ações afirmativas.

A nova lei aprimora o acesso e a garantia de uma distribuição mais equitativa das vagas. Um dos principais avanços é a possibilidade de candidatos cotistas concorrerem primeiramente às vagas de ampla concorrência, assegurando que só recorram às vagas reservadas caso não sejam classificados nessa primeira modalidade de ingresso.

Na Lei 12.711/2012, as cotas eram destinadas a estudantes de escolas públicas, com 50% das vagas reservadas para estudantes oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio (Brasil, 2012a). Com a Lei 14.723/2023, esse critério de renda foi alterado, e agora a renda familiar máxima para participação no sistema de cotas passou a ser um salário mínimo por pessoa (Brasil, 2023a).

Enquanto a Lei 12.711/2012 já incluía como beneficiários das cotas os estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012a), a Lei 14.723/2023 ampliou essa lista e passou a incluir os quilombolas como mais um grupo que participará das vagas reservadas, reconhecendo-os como historicamente marginalizados (Brasil, 2023a).

A nova legislação estabelece que as vagas reservadas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência devem ser distribuídas em proporção à presença desses grupos na população de cada unidade federativa, conforme os dados do censo mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Outra mudança significativa introduzida pela Lei 14.723/2023 é a previsão de que o Ministério da Educação, juntamente com outros órgãos responsáveis por políticas de igualdade racial e inclusão, divulgará anualmente um relatório contendo informações sobre o acesso, permanência e conclusão dos beneficiários da política de cotas. Além disso, a nova lei prevê uma avaliação periódica a cada 10 anos, enquanto a lei original previa uma revisão após dez anos sem especificar avaliações intermediárias (Brasil, 2023a).

A Lei 14.723/2023 introduz um dispositivo que concede prioridade para o recebimento de auxílio estudantil aos alunos cotistas em situação de vulnerabilidade social. Esse ponto, que, em primeira análise pode até parecer um detalhe, não estava presente na Lei 12.711/2012 - que tratava majoritariamente do acesso às vagas, mas que não abordava explicitamente questões relacionadas à permanência dos estudantes na universidade, como o apoio financeiro, uma questão de extrema importância para a permanência estudantil (Brasil, 2012a; 2023a).

Outra atualização que a nova legislação estabelece é a relativa autonomia concedida às universidades, pois elas devem promover políticas de ações afirmativas para a inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme as condições de cada universidade. Esse ponto representa uma importante ampliação da política de cotas, que, na Lei 12.711/2012, era restrita ao ensino superior e técnico em nível médio (Brasil, 2012a; 2023).

A Lei 14.723/2023 prevê que, três anos após a divulgação dos resultados do censo do IBGE, o Poder Executivo deverá adotar uma metodologia para atualizar anualmente os percentuais de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência em relação à população das Unidades da Federação. A Lei anterior, por outro lado, não estipulava uma previsão para atualizações anuais (Brasil, 2012a; 2023a).

A revisão da Lei de Cotas em 2023 reafirma o compromisso do Brasil com a promoção de uma educação superior mais inclusiva e equitativa. Contudo, desafios como a permanência estudantil, a persistência das desigualdades raciais e o fortalecimento das políticas de assistência ainda precisam ser enfrentados para que essa política continue a cumprir seu papel transformador na sociedade. A revisão e atualização da lei mostram que, embora avanços tenham sido feitos, a busca por justiça social e equidade na educação superior é um processo contínuo que requer constante avaliação e aprimoramento.

Muitos dos avanços que autores e pesquisadores do tema apontaram ao longo dos anos foram contemplados pela revisão da lei, como, por exemplo, Munanga (2001) ao reivindicar a expansão da Lei a fim de contemplar os estudantes de pós-graduação. A Lei 14.723/2023 reformula, atualiza e amplia a política de cotas instituída pela Lei 12.711/2012, consolidando-a

como uma política de inclusão social e racial mais abrangente e dinâmica. As principais mudanças incluem o aprimoramento dos critérios socioeconômicos, a inclusão de quilombolas, a distribuição proporcional baseada em dados atualizados do IBGE, o acompanhamento mais detalhado dos beneficiários e a ampliação para programas de pós-graduação (Brasil, 2012a; 2023a). Assim, o foco não se restringe apenas ao acesso, mas também à permanência e ao sucesso acadêmico dos cotistas.

Para melhor visualização das mudanças, segue abaixo uma tabela que demonstra a evolução da Lei de Cotas, apresentando os artigos originais da Lei nº 12.711/2012 e as alterações trazidas por leis subsequentes, como as Leis nº 13.409/2016, 14.723/2023 e 14.945/2024.

**QUADRO 1 - Alterações da Lei de Cotas**

<b>Lei nº 12.711/2012</b>	<b>Alterações (Outras Leis)</b>	<b>Lei nº 14.723/2023</b>
Art. 1º As instituições federais de ensino superior e técnico reservarão, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	Lei nº 14.945/2024: Incluiu escolas comunitárias conveniadas ao poder público vinculadas à educação do campo.	Não previsto
Parágrafo Único do Art. 1º Determina que 50% das vagas reservadas sejam para estudantes oriundos de famílias com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita.	Não previsto	Alterou o limite de renda para 1 salário mínimo per capita.
Art. 3º As vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção à população da unidade federativa, segundo o último censo do IBGE.	Lei nº 13.409/2016: Incluiu pessoas com deficiência na reserva de vagas.	Incluiu quilombolas no sistema de cotas e ajustou a priorização de preenchimento de vagas remanescentes para o público alvo da lei.
Parágrafo único do Art. 3º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos, estas devem ser completadas por estudantes de escolas públicas.	Não previsto	Adicionou a possibilidade de priorização para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência antes de se recorrer a outros estudantes de escolas públicas.
Não previsto	Não previsto	Incluído § 2º do Art. 3º Estabeleceu que, nos concursos seletivos, os candidatos concorrerão inicialmente às vagas de ampla concorrência e, caso não preencham os requisitos, disputarão as vagas reservadas.
Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio	Não previsto	Alterou o limite de renda dos cotistas de 1,5 salário mínimo

deverão reservar 50% de suas vagas para estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.		para 1 salário mínimo per capita.
Art. 5º As vagas do ensino técnico serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção à população da unidade federativa.	Lei nº 13.409/2016: Incluiu pessoas com deficiência.	Incluiu quilombolas e ajustou as proporções, priorizando também o preenchimento por grupos vulneráveis antes de recorrer a outros estudantes.
Parágrafo único do Art. 5º Em caso de vagas não preenchidas, devem ser preenchidas por estudantes de escolas públicas.	Não previsto	Reforçou a priorização de autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.
Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial são responsáveis pelo acompanhamento da lei.	Não previsto	Incluiu mais ministérios responsáveis, como os de direitos humanos e juventude.
Art. 7º O programa de cotas deverá ser revisado em um prazo de 10 anos a partir da publicação da lei.	Lei nº 13.409/2016: Incluiu a revisão da inclusão de pessoas com deficiência.	Determinou revisões a cada 10 anos, incluindo grupos adicionais como quilombolas
Não previsto	Não previsto	Art. 7º- A Incluiu que estudantes em situação de vulnerabilidade social terão prioridade no recebimento de auxílio estudantil.
Não previsto	Não previsto	Art. 7º- B Estabeleceu a promoção de políticas de inclusão em programas de pós-graduação para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.
Não previsto	Não previsto	Art. 7º- C Determinou que, após 3 anos da divulgação dos resultados do censo, o governo deve atualizar anualmente os percentuais de grupos minoritários nas unidades da federação para fins de cotas.

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

A atualização da Lei de Cotas em 2023 representou um passo relevante, mas ainda insuficiente para a democratização do ensino superior no Brasil. Para além do acesso dos estudantes, faz-se fundamental o fortalecimento de ações e programas que visem a permanência estudantil, medidas que também possam enfrentar as desigualdades sociais e raciais, consolidando uma política educacional estruturada, robusta e sustentável. Nesse sentido, recentemente, em junho de 2024, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

ganhou, finalmente, *status* de lei, ou seja, tornou-se uma política de Estado, como veremos a seguir.

#### **1.4 Política de permanência estudantil no Brasil**

O PNAES tem sido indispensável para a garantia da permanência e do sucesso acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições federais de ensino técnico e superior do Brasil. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação, o PNAES visa garantir que alunos de baixa renda possam superar as barreiras econômicas e sociais que dificultam a conclusão de seus cursos, oferecendo apoio nas áreas de transporte, alimentação, moradia, creche, saúde, inclusão digital, esporte e cultura.

O direito à educação no Brasil remonta ao Período Imperial (1822-1889), e desde então, tem passado por avanços e retrocessos. Cury (2002) acredita que no mundo não deve haver um país sequer que não garanta o acesso de seus cidadãos à educação básica em suas legislações. A importância da educação escolar como um direito fundamental é o que sustenta a cidadania, garantindo a participação plena dos indivíduos na sociedade, o que também é essencial para a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Dessa forma, a legislação educacional é uma ferramenta primordial para promover a democratização da educação e para a formação de sociedades mais equitativas.

A existência de um direito implica na presença de um sistema normativo, o qual não se restringe apenas ao reconhecimento formal de um direito vigente ou histórico, mas também ao reconhecimento de normas que orientam as ações que sustentaram aquele direito. Além disso, o conceito de direito está sempre associado à ideia de obrigação (Bobbio, 1992 *apud* Cury, 2002).

A realização das expectativas e o cumprimento do sentido da lei frequentemente enfrentam desafios devido às desigualdades sociais e à capacidade administrativa dos governos de expandir a oferta educacional. Cury (2002) defende que a lei, apesar de suas limitações, é um instrumento valioso na luta pela democratização da educação, sugerindo que os educadores e a sociedade em geral devem continuar a utilizar esse mecanismo para criar condições que promovam a equidade e reduzam as injustiças, contribuindo assim para a formação de gerações futuras mais justas e socialmente integradas.

A institucionalização de um direito na legislação de um país não ocorre de forma abrupta e, sua importância, não deve ser encarada como um simples mecanismo ou instrumento

automático para a concretização dos direitos sociais, mas uma evolução em conjunto com o desenvolvimento da cidadania, refletindo uma dimensão de luta por mais democracia e justiça.

Cury (2007) refere-se às análises de Bobbio (1986, 1987) e Marshall (1967) para demonstrar que a educação, como direito e dever estatal, é uma forma de conciliar liberdade e obediência e assegurar condições para o desenvolvimento racional e a participação cidadã. A história da educação escolar, desde suas primeiras reformas no século XIX até os debates contemporâneos sobre a igualdade e a diferença, mostra sua importância contínua para a cidadania e o desenvolvimento social.

As ações de assistência estudantil, assim como a educação enquanto direito, têm uma longa trajetória no Brasil, com raízes iniciadas por volta dos anos 1930, com a implementação das primeiras ações voltadas à alimentação e moradia universitária. Costa (2010), indica que a primeira iniciativa oficial de apoio governamental a estudantes universitários aconteceu em 1928, com a manutenção da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris (França), destinada a auxiliar os estudantes brasileiros em dificuldades financeiras na capital francesa.

Logo após, no início dos anos 1930, segundo Kowalski (2012), houve a abertura da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, uma construção grande, de três andares, que englobava um restaurante onde era oferecida alimentação para estudantes que precisavam. O então presidente Getúlio Vargas contribuiu financeiramente, com boas doações, para a manutenção dessa casa e de seus alunos. Nesse governo, as políticas sociais apresentaram avanços na legislação brasileira, incorporando a educação como direito público, através de reformas e regulamentações do ensino.

A partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, uma série de decretos relevantes para a educação do país foram publicados. Entre eles, apontamos o Decreto nº 19.850/1931 que instituiu o Conselho Nacional de Educação e, o Decreto nº 19.851/1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior brasileiro, como instrumentos que consolidaram a reforma do ensino superior e definiram um modelo universitário no país (Brasil, 1931a; 1931b).

Esse Decreto foi o primeiro instrumento regulamentar que propôs medidas de assistência aos estudantes universitários, como a assistência médica e hospitalar, incluindo bolsas de estudo para alunos de baixa renda. Como parte das políticas educacionais de Vargas, a assistência estudantil foi formalmente integrada à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, que previa em seu texto no § 2º de seu artigo 157 o apoio aos estudantes necessitados por meio de “fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (Brasil, 1934).

Nos anos de 1940, Kowalski (2012, p. 88), afirma que foi uma “década importante na consolidação da assistência estudantil no Brasil, pois passou a ser garantida na legislação com um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino”. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, incorporou em seu texto o Artigo nº 172, que obrigava cada sistema de ensino a ter “serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946).

No início dos anos 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu debates importantes sobre a reforma universitária, as quais culminaram na Declaração da Bahia, com a finalidade de defender um modelo de universidade mais acessível. Durante a ditadura militar, o tema da assistência estudantil continuou sendo abordado, mas o governo utilizou as reformas educacionais para controlar e limitar a autonomia universitária, ao mesmo tempo em que ampliava vagas no ensino superior, especialmente na rede privada. (Kowalski, 2012)

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/1961), atribuiu ao Conselho Federal de Educação a competência de “estimular a assistência social escolar” e, em seu artigo nº 90, prevê a incumbência dos “sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (Brasil, 1961). Em seu artigo nº 91 indica que a assistência social escolar será prestada sob a orientação dos diretores das escolas, por meio de serviços que abordem o atendimento de casos individuais, a aplicação de técnicas em grupo e a organização social da comunidade.

Nas décadas de 1950 a 1970, a expansão da educação superior, com o estabelecimento de universidades federais em cada estado, bem como instituições estaduais, municipais e particulares, expandiu o acesso à educação superior, especialmente para as classes mais baixas, gerando uma demanda crescente por políticas de assistência para esses estudantes.

A promulgação da Constituição de 1967 (Brasil, 1967), reforçou os direitos à igualdade de oportunidades na assistência estudantil e na educação. É nesse período que surge, vinculado ao MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), o qual desenvolvia programas de bolsas de trabalho e estudo, além de oferecer assistência médico-odontológica, moradia e alimentação. Entretanto, essas ações ficaram fragmentadas com a extinção do DAE nos anos 1980, e as iniciativas assistenciais passaram a ser desenvolvidas de forma dispersa pelas instituições de ensino, segundo Vasconcelos (2010).

O III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, realizado de 21 a 23 de outubro de 1987, em Manaus, no estado do Amazonas, resultou na fundação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

(FONAPRACE), que tem por finalidade contribuir para a integração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), promovendo o constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Superior no Brasil. (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2003)

A Constituição Federal de 1988 passou a compreender a educação como direito fundamental, de natureza social, em seu artigo 6º. A educação impôs ao Estado, ao ser considerada um direito fundamental de caráter social, a obrigação de fornecê-la de maneira igualitária a todos, cabendo a ele implementar políticas públicas que garantam o acesso à educação por meio de uma oferta ampla e inclusiva, bem como assegurar a permanência e a conclusão dos estudos através de políticas adequadas. Desta forma, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, “o Brasil trilhou caminho significativo em vias de concretizar o direito à educação superior de maneira mais ampla” (Crosara; Silva, 2018, p. 310).

Contudo, segundo Kowalski (2012), a LDB de 1996 representou um retrocesso ao desvincular o Estado do financiamento da assistência estudantil. Nos anos seguintes, a Declaração Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, em 1998, destacou a importância dos programas assistenciais, com o objetivo de atender grupos menos favorecidos e promover a inclusão no ensino superior.

No período do segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), em um contexto de expansão e democratização do ingresso no ensino superior, através da Portaria Normativa nº 39 do MEC de 12 de dezembro de 2007, o PNAES foi instituído, sendo depois reforçado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007 e a Lei de Cotas contribuíram para a necessidade de fortalecimento da Política de Assistência Estudantil, na medida em que trouxeram novas configurações nas IFES, com o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino básico e de estratos sociais de baixa renda, com maior participação de pessoas negras e outras minorias étnico-raciais em seu corpo discente.

Diante o cenário exposto, a Política de Assistência Estudantil foi vista como um elemento essencial para a continuidade e sucesso da Lei de Cotas, na medida em que atua na permanência dos estudantes, o que foi apontado como determinante para que os estudantes que acessam a universidade por meio das reservas de vagas possam prosseguir com seus estudos e obter êxito. Teixeira, Mentges e Kampff (2019) identificam como causa principal de evasão no ensino superior as condições socioeconômicas enfrentadas pelos alunos, assim como Silva Filho *et al.* (2007) também faz essa correlação. Dentre outros tantos estudos da área, que apontam as dificuldades socioeconômicas dos estudantes como fator principal da desistência e



abandono de curso. Para minimizar esses problemas, é fundamental a implementação de políticas de assistência que promovam a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Tramitou na câmara dos deputados desde 2011, um ano após a publicação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, um projeto de lei protocolado pela então Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende. Trata-se do Projeto de Lei nº 1.434/2011, que visava instituir o Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior (FUNAES), com a missão de apoiar estudantes de baixa renda e garantir a continuidade de seus estudos. Entre os objetivos delineados, destacam-se o apoio à moradia estudantil, a concessão de bolsas de manutenção, a assistência à saúde, e o auxílio à aquisição de material didático e inclusão digital. Além disso, o projeto incluía um dispositivo específico para garantir que uma moradia estudantil respeitasse as tradições culturais dos estudantes autodeclarados indígenas (Brasil, 2011a).

O FUNAES seria financiado por recursos do Orçamento da União, doações de pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real, além de outras receitas. O gestor do Fundo, nomeado pelo Presidente da República, teria a responsabilidade de coordenar as políticas, definir critérios de beneficiários, selecionar programas e ações, acompanhar a execução e promover a transparência sobre a alocação de recursos (Brasil, 2011a).

A justificativa da proposta ressaltava a importância de não apenas ampliar o acesso ao ensino superior, mas também de garantir a permanência dos estudantes oriundos das camadas mais pobres da população. A falta de recursos não deveria ser um fator determinante para o abandono dos estudos, propondo, assim, a criação de um fundo para enfrentar as carências econômicas mais prementes dos estudantes, como moradia, alimentação, e assistência à saúde.

Em 2018, a Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende fez um requisito para a desapensação do Projeto de Lei nº 1.434/2011 dos demais projetos que estavam, por estar focado na institucionalização do PNAES, fosse apreciado de forma autônoma. A justificativa para essa desapensação foi a necessidade de dar estabilidade ao PNAES, que já estava em operação, mas ainda carecia de regulamentação legal, sem que isso fosse confundido com a reforma geral da educação superior.

O requisito destacou que a importância socioeducacional do PNAES e a diversidade de apoio político às proposições relacionadas evidenciaram a relevância do projeto, e que sua tramitação separada permitiria um avanço mais eficaz e focado na garantia dos direitos dos estudantes economicamente desfavorecidos, sem que a discussão fosse diluída em reformas mais amplas da educação superior.

Entretanto, entre pedidos de desapensação e apensações, em 2023, encontravam-se apensados ao Projeto de Lei nº 1.434/2011 outros vinte e quatro projetos de lei. Sob relatoria da

Deputada Alice Portugal, todos os projetos de lei foram elencados e um texto substitutivo foi elaborado para apreciação do Plenário. Os projetos de lei que foram apensados ao longo dos anos de tramitação do Projeto de Lei nº 1.434/2011 na câmara, seguem listados no Quadro 2.

**QUADRO 2** - Projetos de Lei apensados em 2023 ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011

<b>Projeto de Lei - Ano Propositor (a)</b>	<b>Descrição</b>
Projeto de Lei nº 2.860, de 2011 Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende	Acrescenta o art. 77-A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) para obrigar a União a desenvolver programas de assistência aos estudantes do ensino superior, incluindo material didático e transporte, com prioridade para aqueles que estudaram em escolas públicas ou foram bolsistas integrais em escolas privadas, e que pertencem a famílias de baixa renda.
Projeto de Lei nº 1.270, de 2015 Deputado Orlando Silva	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Inclui moradia, transporte, alimentação, saúde, inclusão digital, entre outros, como objetos do PNAES.
Projeto de Lei nº 3.474, de 2015 Deputado Reginaldo Lopes	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), destinada a garantir o acesso, permanência e conclusão de estudantes em cursos presenciais e a distância nas instituições federais de ensino superior, ampliando o benefício também para cursos técnicos de nível médio.
Projeto de Lei nº 6.086, de 2016 Deputado André Amaral	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil voltada para estudantes de graduação em instituições federais, com prioridade para egressos da rede pública e aqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.
Projeto de Lei nº 6.164, de 2016 Deputado Danilo Cabral	Estabelece inovações na Política Nacional de Assistência Estudantil para estudantes de graduação em instituições federais, reforçando o apoio para a permanência desses alunos.
Projeto de Lei nº 8.739, de 2017 Deputada Jandira Feghali	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), vinculada ao Plano Nacional de Educação, com prioridade para estudantes de baixa renda e egressos da rede pública.
Projeto de Lei nº 9.612, de 2018 Deputado Luiz Couto	Regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a fim de priorizar estudantes de baixa renda e egressos da rede pública.
Projeto de Lei nº 10.612, de 2018 Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende	Altera a Lei nº 12.711, de 2012, para conceder auxílio financeiro a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com foco em indígenas e quilombolas.
Projeto de Lei nº 258, de 2020 Deputado Rubens Otoni	Institui o PNAES em forma de lei, oficializando a norma regulamentar que rege o programa.
Projeto de Lei nº 813, de 2020 Deputada Professora Rosa Neide e outros	Dispõe sobre a continuidade das ações de assistência estudantil do PNAES em casos de pandemias ou outras situações emergenciais, mesmo quando as atividades acadêmicas forem suspensas.
Projeto de Lei nº 901, de 2020 Deputado Rubens Otoni e outros.	Garante a manutenção das ações de assistência estudantil durante períodos de suspensão de aulas devido a medidas sanitárias.
Projeto de Lei nº 1.375, de	Institui o Programa Bolsa Permanência para estudantes de graduação

2020 Deputadas Erika Kokay e Joenia Wapichana.	em instituições federais, com foco em estudantes de baixa renda, indígenas e quilombolas.
Projeto de Lei nº 4.567, de 2020 Deputado Danilo Cabral.	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e estabelece normas para seu funcionamento.
Projeto de Lei nº 5.290, de 2020 Deputado Rubens Pereira Jr.	Adiciona o art. 11-A à Lei nº 11.180, de 2005, para dispor sobre auxílio-alimentação a beneficiários de bolsa social integral em instituições de ensino superior.
Projeto de Lei nº 1.785, de 2021 Deputada Tabata Amaral	Insera dispositivo na Lei nº 5.537, de 1968, para determinar a fixação e reajuste anual da bolsa de permanência em valor não inferior ao da bolsa de iniciação científica, corrigido pelo IPCA.
Projeto de Lei nº 2.365, de 2021 Deputado Eduardo Costa	Institui o Programa de Renda Mínima para Estudantes da Educação Superior (Premie), beneficiando estudantes de baixa renda em instituições públicas e privadas, com bolsas de até um salário mínimo e meio.
Projeto de Lei nº 4.237, de 2021 Deputado Hugo Motta	Fixa em R\$1 mil o valor da bolsa de permanência para estudantes indígenas e quilombolas, reajustada anualmente, e estipula que o valor para outros estudantes de baixa renda não deve ser inferior a 80% desse valor.
Projeto de Lei nº 4.266, de 2021 Deputado Alexandre Frota	Institui o Programa Bolsa Auxílio Permanência (PBAP) para estudantes de Medicina em tempo integral em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com critérios específicos de concessão.
Projeto de Lei nº 1.260, de 2022 Deputado Hélio Leite	Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação em instituições federais, com foco em estudantes de baixa renda, indígenas e quilombolas.
Projeto de Lei nº 2.373, de 2022 Deputado José Guimarães	Altera a Lei nº 11.180, de 2005, para autorizar a concessão de bolsa-alimentação a estudantes de ensino superior inscritos no CadÚnico, sem acumulação com outras bolsas.
Projeto de Lei nº 2.664, de 2022 Deputado José Guimarães	Insera dispositivo na Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas), para conceder auxílio financeiro para a permanência de estudantes de baixa renda admitidos por essa lei.
Projeto de Lei nº 267, de 2023 Deputado Amom Mandel	Fixar em um salário mínimo o valor da bolsa permanência concedida a estudantes em situação de vulnerabilidade social, indígenas e quilombolas.
Projeto de Lei nº 2.756, de 2023 Deputado Jonas Donizete	Dispor sobre a concessão de bolsa permanência a estudantes matriculados em cursos de graduação das instituições federais de educação superior, dos institutos federais de educação, ciência e caro e dos centros federais de educação tecnológica, com critérios para concessão e valor não inferior a um salário mínimo.
Projeto de Lei nº 3.765, de 2023 Deputada Adriana Ventura	Instituir o Programa Nacional de Apoio à Permanência Estudantil – PNAPE, e autorizar a dedução do imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas das doações feitas a organizações da sociedade civil certificadas como Institutos de Pesquisa Universitária, encarregadas de alocar bolsas de estudo para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em instituições públicas de educação superior e, no caso das privadas, para aqueles já bolsistas do Prouni. O projeto altera a Lei nº 9.250, de 1995, incluindo essas doações entre as possíveis deduções do imposto de renda.

Projeto de Lei nº 4.474, de 2023 Deputado Amom Mandel	Fixar o valor da bolsa permanência destinada a garantir o acesso e a permanência do estudante no ensino superior e estabelecer um índice para sua correção monetária.
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024 a partir de Congresso Nacional<sup>9</sup>.

Os projetos de lei apresentados no Quadro 2 empregam uma variedade de termos, como renda mínima ao estudante, bolsa ou auxílio permanência, apoio à permanência estudantil, assistência estudantil e modalidades de auxílio, incluindo alimentação, moradia, transporte, saúde e inclusão digital. Apesar das diferentes nomenclaturas, todos compartilham o objetivo comum de reduzir as barreiras econômicas que dificultam a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluindo indígenas, quilombolas e outros grupos marginalizados, nas universidades e instituições de ensino superior, com foco central na assistência estudantil.

A relatoria da Deputada Alice Portugal sobre o Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, e seus apensados, destacou a importância do PNAES como uma das principais políticas públicas executadas para a permanência de alunos no ensino superior público federal e reforçou que, embora o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado por normas como a Lei de Cotas, a democratização do ensino superior depende, também, de programas como o PNAES, que possam garantir a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

O relatório enfatizou a necessidade de elevar o PNAES e o Programa Bolsa Permanência (PBP) ao status de lei, conferindo-lhes maior segurança jurídica, pois, naquele momento, o PNAES era apenas regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e o PBP, havia sido instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e, destinava-se especialmente a estudantes indígenas e quilombolas.

A relatora, contudo, não acatou a proposta original do PL nº 1.434/2011 de criar um Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior, devido à vedação constitucional de criação de fundos públicos quando os objetivos podem ser alcançados por meio de vinculação de receitas orçamentárias ou execução direta por órgão ou entidade pública. Também, foi rejeitada a proposta de incentivo fiscal para doações ao PNAES e PBP, apresentada no PL nº 3.765/2023, por questões de adequação orçamentária e financeira.

O relatório propôs, um substitutivo, a consolidação das normas que regem o PNAES e o PBP em um ordenamento mais sistemático, desdobrando a política nacional de assistência estudantil em programas específicos com objetivos mais claros. O substitutivo acolheu sugestões da Secretaria da Educação Superior (SESu) e manteve o financiamento dos

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

programas por meio de repasses orçamentários da União, sem a criação de novas despesas ou estruturas administrativas onerosas.

No âmbito financeiro e orçamentário, a relatora destacou que os projetos analisados não acarretariam aumento imediato de despesas públicas, exceto aqueles que sugerem a ampliação do escopo dos programas, os quais seriam incompatíveis e inadequados, conforme normas orçamentárias e financeiras. No entanto, o substitutivo proposto ajusta o PL nº 1.434/2011 para garantir sua compatibilidade financeira e orçamentária.

Por fim, quanto à constitucionalidade, o relatório apontou que a matéria se insere nas atribuições da União em estabelecer diretrizes e bases da educação nacional e garantir o acesso ao ensino superior, integrando a responsabilidade da União no financiamento das instituições de ensino público federal. A relatora concluiu pela aprovação do PL nº 1.434/2011 e seus apensados, com o substitutivo apresentado, que sanou as inconstitucionalidades e adequou a proposta às normas financeiras e orçamentárias vigentes.

Uma Emenda Aditiva (Brasil, 2011b) foi apresentada pela Deputada Dandara na Comissão de Educação, propondo incluir como beneficiários os estudantes inseridos pelo programa especial de acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e de pessoas com deficiência, estabelecido pela Lei de Cotas, de 2012, que foi acrescentado à proposta.

Sob a relatoria de Alice Portugal, em 16 de agosto de 2023, foi aprovado requerimento de urgência para a votação da matéria e apreciação em Plenário, sendo efetivamente aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 31 de agosto de 2023. Este projeto de lei criava a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinada a garantir as condições de permanência dos estudantes em cursos de educação superior e de educação profissional científica e tecnológica pública federal. Após aprovação, a proposta foi enviada e tramitou no Senado Federal como: Projeto de Lei nº 5.395, de 2023, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil.

Em 9 de novembro de 2023, o Projeto de Lei nº 5.395/2023 foi autuado e publicado no Diário do Senado Federal, sendo posteriormente encaminhado à Comissão de Educação e Cultura e à Comissão de Assuntos Econômicos. Ambas as comissões emitiram pareceres favoráveis ao projeto: trata-se do Parecer nº 31, de 2024, da Comissão de Assuntos Econômicos, relatado pelo Senador Alan Rick, e do Parecer nº 52, de 2024, da Comissão de Educação e Cultura, relatado pelo Senador Flávio Arns, que também recomendou a rejeição da Emenda Aditiva. Vale ressaltar que a Comissão de Educação e Cultura realizou audiência pública para debater as políticas de assistência estudantil. Sem emendas apresentadas, o projeto

segiu para discussão no Senado Federal, em sessão realizada em 11 de junho de 2024, que contou com a presença de entidades estudantis no Plenário do Senado Federal.

Para discutir o Projeto de Lei nº 5395/2023 (nº 1.434/2011 na Câmara dos Deputados), apresentado pela deputada Professora Dorinha Seabra, que atualmente exerce o mandato de senadora, o senador Alan Rick destacou a relevância do PNAES para democratizar o acesso à educação, reduzir a evasão escolar e garantir que mais estudantes concluam seus estudos, sem criar novas despesas para a União, visto que o projeto dá segurança jurídica a programas já existentes, como o Programa de Assistência Estudantil e o Programa de Bolsa Permanência.

Diversos senadores manifestaram apoio ao projeto, enfatizando sua importância para a permanência de estudantes no ensino superior e técnico. O senador Flávio Arns reforçou a importância do projeto para evitar a evasão escolar, lembrando que muitos estudantes abandonam seus cursos por falta de condições financeiras para se manterem na instituição de ensino. O senador Rodrigo Cunha abordou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem no ensino superior, destacando a necessidade de apoio para transporte e alimentação, especialmente em áreas rurais e também elogiou a inclusão da saúde mental como uma prioridade no projeto. A Senadora Janaína Farias destacou o papel do projeto em garantir a permanência dos estudantes nas universidades e institutos federais, ressaltando a importância de projetos que assegurem a alimentação e a moradia dos estudantes. Outros senadores, como Teresa Leitão, Chico Rodrigues e Zenaide Maia, também se pronunciaram, destacando o impacto positivo que o projeto terá na vida dos estudantes, especialmente os de baixa renda. A autora do projeto, Senadora Professora Dorinha, agradeceu o apoio dos colegas e reforçou a importância da política pública para assegurar o sucesso e a permanência dos estudantes, sobretudo os de baixa renda, na educação superior.

Dessa forma, a discussão foi marcada pelo consenso quanto à necessidade de fortalecer a assistência estudantil no Brasil, garantindo que mais jovens tenham a oportunidade de concluir seus estudos e contribuir para o progresso científico do país. O consenso que levou o projeto à aprovação, encaminhou também para a sanção.

O Presidente Lula aprovou com vetos o Projeto de Lei nº 5.395, de 2023 (Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, na Câmara dos Deputados), instituindo a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.

Em 4 de julho de 2024, foi publicada no Diário Oficial da União - Seção 1, página 29, a Mensagem Presidencial nº 475 de 2024, comunicando e justificando os itens vetados, sendo eles apresentados no Quadro 3.

**QUADRO 3** - Relação de itens vetados do PL nº 5.395, de 2023, Senado e PL nº 1.434, de 2011, na Câmara

Item vetado	Descrição	Justificativa
Art. 3º, § 3º do Projeto de Lei	As instituições federais de ensino superior receberão recursos da PNAES proporcionais, no mínimo, ao número de estudantes que se enquadram como beneficiários da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, admitidos em cada instituição.	O veto ocorreu porque a literalidade do dispositivo poderia levar à conclusão de que se estabelece uma sistemática de cálculo de montante obrigatório de alocação de recursos orçamentários, desconsiderando as peculiaridades locais de cada instituição.
Art. 6º, Inciso VII do "caput" do Projeto de Lei	Ter alto desempenho acadêmico e esportivo.	O veto foi justificado pela preocupação de que esses critérios poderiam desviar o foco da política, que visa minimizar as desigualdades sociais e garantir a permanência de estudantes em vulnerabilidade.
Art. 9º, § 2º do Projeto de Lei	O valor da bolsa permanência será estabelecido em regulamento: I - em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, para estudantes de graduação; II – em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica júnior, para estudantes de educação profissional técnica de nível médio; III - em valor não inferior ao dobro do valor estabelecido de acordo com os incisos I ou II deste parágrafo, conforme o caso, para estudantes indígenas e quilombolas.	O veto foi fundamentado na contrariedade ao interesse público, pois a fixação de valores em lei poderia impactar negativamente a operacionalização da política, que seria mais flexível se regulada por normas infralegais.
Art. 14, § 2º do Projeto de Lei	O acesso à alimentação oferecida no âmbito do Pases será assegurado a toda a comunidade universitária e visitante, mediante pagamento subsidiado, garantida a gratuidade para os estudantes beneficiários do PAE, previsto no art. 5º desta Lei.	O veto foi motivado pela criação de uma regra geral e irrestrita para um programa de alimentação que já possui aplicação específica conforme as necessidades das instituições, autonomia universitária e orçamento disponível. A exigência de estimativa do impacto orçamentário e a compensação pela despesa aumentada não foram atendidas.

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024 a partir de Congresso Nacional<sup>10</sup>.

Notamos que o governo tomou a decisão de vetar parcialmente o projeto por preocupações relacionada, principalmente, a alocação rígida de recursos, indicando que tais dispositivos poderiam impactar negativamente a operacionalização da política, desviar o foco

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

das desigualdades sociais e comprometer a flexibilidade necessária para atender às peculiaridades das instituições e suas realidades orçamentárias.

O veto sobre a introdução de critérios de alto desempenho acadêmico e esportivo como requisitos para a assistência estudantil surge da preocupação em limitar o atendimento aos estudantes de alto rendimento acadêmico e, de maneira geral, os vetos buscaram assegurar que a política de assistência estudantil fosse implementada de forma eficiente e alinhada com as diretrizes fiscais e orçamentárias estabelecidas, evitando a criação de obrigações inflexíveis que poderiam prejudicar a efetividade e a amplitude da lei.

A Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, instituída no âmbito do Ministério da Educação, finalmente estabelece a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o que anteriormente era um programa nacional, agora passa a ser uma política de Estado, tendo como finalidade principal “ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos”.

A PNAES está prevista de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais e está voltada para estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio. Como adicional, haverá a possibilidade de também serem atendidos: estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado e estudantes das instituições de ensino superior públicas gratuitas estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, por meio de convênios ou de instrumentos congêneres, entretanto, somente mediante disponibilidade orçamentária.

Os objetivos da PNAES são: democratizar e garantir condições de permanência dos estudantes na educação pública federal, bem como a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na continuidade e conclusão desses cursos; reduzir as taxas de retenção e evasão; promover a melhoria do desempenho acadêmico, a inclusão social por meio da educação e a diplomação dos estudantes; apoiar estudantes estrangeiros recebidos em programas de cooperação internacional; estimular a participação e alto desempenho em competições esportivas e acadêmicas, e incentivar iniciativas de formação, extensão e pesquisa voltadas para a assistência estudantil.

Os programas e as ações de assistência estudantil deverão considerar as especificidades das instituições de ensino e as necessidades do corpo discente, principalmente daqueles em situações de vulnerabilidade socioeconômica, assim como, agir preventivamente nas situações de risco de retenção e de evasão. Terá seu financiamento através de dotações orçamentárias



anuais do Ministério da Educação ou das instituições federais, e o Ministério poderá firmar convênios com outros órgãos públicos para facilitar a implementação das ações.

Com a PNAES, o que chamamos de Programa Nacional de Assistência Estudantil, agora se torna apenas um dos dez programas que compõem a política, integrando a Lei 14.914/2024. Além dele, outros programas e ações que já eram desenvolvidas pelo governo, passaram a integrar a Lei. Seguem quais são os programas e ações previstos, assim como o resumo de suas finalidades:

1. *O Programa de Assistência Estudantil (PAE)*: proporcionará benefícios nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, atendimento pré-escolar e apoio pedagógico. O PAE é prioritário para estudantes de baixa renda, egressos da rede pública de educação básica, beneficiários de políticas de ação afirmativa e estudantes com deficiência, sendo que as instituições federais de ensino devem definir critérios e metodologias para seleção e acompanhamento dos beneficiários;
2. *Programa de Bolsa Permanência (PBP)*: visa conceder auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com prioridade para indígenas e quilombolas. A bolsa é destinada a alunos de graduação e, eventualmente, de mestrado e doutorado, desde que não recebam outros auxílios financeiros e atendam a critérios de renda e carga horária;
3. *Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases)*: busca garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes, respeitando aspectos culturais, sociais e promovendo a sustentabilidade. Também irá promover o direito à alimentação adequada, levando em conta dimensões ambientais, culturais, econômicas e sociais, articulando-se com as políticas de segurança alimentar. As instituições deverão oferecer espaços adequados para alimentação, como restaurantes universitários, tendo a possibilidade de estabelecer parcerias para atender a população local em situação de vulnerabilidade;
4. *Programa Estudantil de Moradia (PEM)*: será destinado a proporcionar condições de moradia digna para estudantes de instituições federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando garantir sua permanência e conclusão dos estudos previstas na lei, consta que serão definidas em regulamento;
5. *Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)*: visa promover a inclusão plena de estudantes com deficiência, estabelecendo núcleos de acessibilidade. Os objetivos incluem garantir a permanência desses estudantes,

prestar apoio pedagógico específico, eliminar barreiras de acesso e incluir o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, assegurando acessibilidade em todos os ambientes educacionais;

6. *Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)*: destina-se a fornecer transporte gratuito para estudantes de instituições federais que vivem em regiões sem acesso a transporte público. O programa visa garantir a mobilidade para atividades acadêmicas e promover o desenvolvimento dos estudantes, priorizando o uso de veículos que contribuam para a transição energética;
7. *Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe)*: tem como objetivo criar infraestruturas que atendam às necessidades de estudantes que são pais ou mães de crianças com até seis anos de idade, matriculados em instituições federais de ensino. O programa oferece espaços adequados para acolhimento e atividades lúdico-pedagógicas, permitindo que esses estudantes possam conciliar suas responsabilidades tanto acadêmicas quanto familiares;
8. *Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)*: busca disponibilizar salas de estudo e bibliotecas em instituições federais de ensino que funcionem 24 horas por dia, oferecendo espaços confortáveis e seguros para estudo, pesquisa e acesso à internet. Além disso, o programa visa atualizar e expandir os acervos bibliográficos e melhorar os serviços de informação, garantindo acesso a informações de qualidade;
9. *Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)*: tem como objetivo promover uma cultura de cuidado e atenção à saúde mental no ambiente estudantil de instituições federais. O programa prioriza um modelo de atenção à saúde mental comunitário e inclusivo, acolhendo estudantes em sofrimento psíquico, promovendo pertencimento institucional e disseminando informações sobre saúde mental, com uma abordagem humanista e não violenta;
10. *Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)*: busca apoiar estudantes estrangeiros matriculados em instituições federais brasileiras, participantes de programas de cooperação técnico-científica e cultural. O programa facilitará o intercâmbio desses estudantes, oferecendo auxílio financeiro para garantir sua permanência e sucesso nos cursos presenciais de graduação nas instituições federais;
11. *Benefício Permanência na Educação Superior*: articulada com outras políticas sociais da União, com destaque para as de transferência de renda, o Poder Executivo

poderá instituir e conceder o *Benefício Permanência na Educação Superior* às famílias de baixa renda inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) que tenham dependentes matriculados em cursos de graduação nas instituições de ensino superior.

Nas disposições finais, a Lei criou o *Sistema Nacional de Informações e Controle* para monitorar e avaliar a implementação dos programas e ações da PNAES, garantindo a transparência e a eficácia das ações propostas, sob pena de suspensão de recursos financeiros caso não estejam regularizadas essas informações pelas instituições federais de ensino superior e as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

A legislação é finalizada prevendo que as “normas e os demais procedimentos necessários à implementação dos programas e das ações da PNAES, observado o disposto nesta Lei, serão definidos em regulamento” (Brasil, 2024b).

A Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) veio como uma resposta às demandas sociais por uma política pública que atendesse às necessidades socioeconômicas dos estudantes, garantindo sua permanência e sucesso no ensino superior.

Nesse contexto, a PNAES deve ser compreendida como uma ferramenta intrínseca às ações afirmativas, que visa reduzir as desigualdades sociorraciais construídas historicamente e proporcionar as condições materiais necessárias para a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior. A assistência estudantil, portanto, desempenha um papel fundamental no contexto das políticas de reserva de vagas e da educação superior brasileira, frente às elevadas taxas de desigualdade social que afetam a continuidade dos estudantes nos cursos de graduação. Sua manutenção exige vigilância e mobilização constante, garantindo que a educação seja uma verdadeira ferramenta de transformação social.

A efetividade da PNAES exige não só apoio legislativo, mas também um compromisso contínuo do Estado em priorizar a educação como um direito fundamental e, como um caminho para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ainda que a sociedade avance um passo em direção à igualdade com as políticas sociais e a elevação da PNAES ao *status* de lei, não podemos pensar que uma revisão profunda das estruturas que perpetuam as desigualdades sociais esteja sendo realizada.

Ainda assim, sendo a assistência estudantil uma política marcada pela contradição, com condições de servir tanto para a concretização de direitos quanto para atender aos interesses do capital, com a manutenção das desigualdades sociais, temos como desafio a garantia de que ela não se torne apenas uma ação superficial, mas sim parte de uma transformação mais ampla, que

possa modificar minimamente os fundamentos básicos que criam e sustentam disparidades socioeconômicas no Brasil.

## 2 AS RESERVAS DE VAGAS SOB OLHAR DAS PESQUISAS

Este estudo por concentrar-se na análise da política de reserva de vagas no IFSP - *campus* São Carlos, assim, o primeiro passo da pesquisa foi investigar teses e dissertações, que abordassem os estudos sobre reservas de vagas ou cotas realizadas nos IFES, excluindo desta investigação as análises que se referem a reservas para grupos como indígenas e pessoas com deficiência, o recorte dado nesta pesquisa focou exclusivamente na discussão da política de cotas em relação a pessoas negras, seja de forma geral ou específica.

Elaboramos nesta investigação o estado do conhecimento, conceituado por Morosini (2015) como um levantamento crítico da produção científica em uma área específica, durante um determinado período, envolvendo a identificação, registro, categorização, reflexão e síntese da produção daquele campo do conhecimento. Esse processo inclui a análise de periódicos, teses, dissertações e livros, objetivando compreender como o conhecimento é construído, influenciado e disseminado naquele campo.

Foi escolhida para o levantamento de teses e dissertações na construção do estado do conhecimento a base de dados da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criadas a partir dos anos 2000, o que nos proporcionou o acesso às pesquisas após esse período. Foi no ano de 2006 a primeira publicação de uma tese, cujo tema foi a reserva de vagas para negros no ensino superior.

No mês de agosto de 2024, foram identificadas inicialmente 345 pesquisas, entre teses e dissertações, que utilizaram a palavra-chave “reserva de vaga”. No entanto, ao analisar a listagem gerada, constatou-se que 30 dessas pesquisas apareciam repetidas, o que resultou em um total efetivo de 315 estudos distintos, dos quais 238 dissertações de mestrado e 77 teses de doutorado.

Após essa primeira triagem, foi necessária uma nova filtragem para excluir trabalhos que, apesar de mencionarem “reserva de vaga”, não se enquadravam diretamente no tema específico de estudo, como pesquisas focadas em áreas como turismo, terceira idade, biologia e matemática. Além disso, também foram excluídos trabalhos que tratavam da reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes rurais, além daqueles que versavam sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e a extinta Lei do Boi (Brasil, 1968c), bem como estudos direcionados à reserva de vagas em concursos públicos e no mercado de trabalho, pois estes não correspondiam ao foco principal da análise sobre as cotas para pessoas negras no âmbito da educação.

Após essa segunda filtragem, chegamos ao número final de 178 estudos que realmente estavam relacionados ao tema de nossa pesquisa, sendo 142 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado. Dentre esses, foram selecionadas 16 pesquisas para análise aprofundada, baseando-se em palavras-chave como “reserva de vagas” e “Instituto Federal”, que estavam diretamente alinhadas ao nosso objeto de estudo, garantindo que os trabalhos escolhidos trouxessem contribuições relevantes para a compreensão e aprofundamento das políticas de ação afirmativa nos Institutos Federais.

**QUADRO 4** - Dissertações de Mestrado (M) e Teses Doutorado (D) sobre ações afirmativas e reserva de vagas nos Institutos Federais.

	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>PPG*</b>	<b>Autor (a)</b>
M1	2012	A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)	Educação Unicamp	Stroisch, Adriane
M2	2014	Lei de cotas: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados	Ciência da Informação UFMG	Dias, Márcio Teodoro
M3	2014	A implementação da lei das cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS	Serviço Social UERJ	Silva, Luana Rocha da
M4	2016	Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - <i>Campus</i> Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Gestão de Política Pública UFT	Castro, Fabíula Gomes de.
M5	2016	A Política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida	Teologia EST	Almada, Deivison Rodrigues de
M6	2017	O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras	Direito UFC	Silva, Jacques Henrique Gomes da
M7	2017	O perfil do aluno cotista negro do IFNMG <i>Campus</i> Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio	Educação (Profissional) UFVJM	Alkmim, Miriam Rodrigues Guedes
D1	2018	Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas	Educação Unicamp	Santos, Danielle de Sousa
M8	2018	A implementação do curso técnico integrado ao ensino médio de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	Educação Agrícola UFRRJ	Sombra, Larissa Jussara Leite de Brito
M09	2018	Cotas étnico-raciais no IFSUL <i>Campus</i>	Política Social	Silva, Leticia Santos

		Bagé: sob o olhar do aluno cotista	UCPEL	da
M10	2019	A Política de assistência estudantil do IFSP - <i>Campus</i> Birigui e a desigualdade social: necessidades e contradições	Educação Unoeste	Castilho, Daniela Galera
D2	2019	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 – <i>Campus</i> São João Evangelista	Educação Agrícola UFRRJ	Damasceno, Kely Meiry
D3	2020	O Aluno Cotista Racial Negro: Possibilidades de Empoderamento por meio da aula de língua inglesa a partir do desenvolvimento da competência simbólica	Letras UFPEL	Rosa, Sabrina Hax Duro
D4	2020	Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros	Serviço Social PUC-RIO	Maria Aparecida Miranda
D5	2020	Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Sociologia UFSCar	Maria Auxiliadora de Almeida Arruda
D6	2023	Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná	Ciências Sociais Aplicadas Universidade Estadual de Ponta Grossa	Köhler, Maria Luiza Kraft

\*PPG: Programa de Pós-Graduação.

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024 a partir de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>11</sup>.

Os dados oferecem um panorama abrangente sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam ações afirmativas e a política de reserva de vagas nos IFES. Os estudos apresentados tratam de temas essenciais, como a permanência e o êxito dos alunos cotistas, os perfis socioeconômicos dos beneficiários, os impactos institucionais das políticas de cotas em diferentes Institutos Federais, e discussões sobre a assistência estudantil e a igualdade racial. Esses trabalhos mostram que a política de cotas tem sido analisada sob diversas perspectivas, abarcando desde aspectos jurídicos e sociais até questões práticas e institucionais, o que ressalta a complexidade e o impacto dessas políticas no ambiente acadêmico.

A maioria dos estudos foi realizada a partir de 2012, ano em que a Lei de Cotas foi promulgada, marcando o início da política nacional de cotas no ensino superior. A partir desse

<sup>11</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

marco, observa-se um aumento expressivo no número de pesquisas, com destaque para os anos de 2018 e 2020, o que reflete o crescente impacto das ações afirmativas nas instituições e o amadurecimento das discussões sobre inclusão social e racial no Brasil, assim como a necessidade de avaliar as políticas implementadas e o interesse em compreender seus efeitos a longo prazo.

Entre os 16 estudos elencados, dos quais 10 são dissertações de mestrado e 06 são teses de doutorado, os trabalhos estão distribuídos em 10 áreas de conhecimentos distintos, refletindo a abrangência interdisciplinar da discussão sobre cotas e reservas de vagas. De áreas como, Ciência da Informação, Direito, Educação, Educação Agrícola, Educação Profissional, Gestão de Política Pública, Letras, Política Social, Serviço Social e Teologia A maior concentração de estudos, aproximadamente dois terços do total, está alocado nas áreas de Educação e Políticas Públicas e Sociais, o que indica um interesse significativo na análise das políticas de cotas nos IFES, sob a perspectiva da educação e das políticas públicas, voltadas para a inclusão e equidade da população negra.

A M1 é uma dissertação de mestrado intitulada “A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)”, feita sob orientação de Zacarias Pereira Borges, na Universidade Estadual de Campinas, em 2012. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as ações institucionais de apoio à permanência e ao sucesso dos estudantes que ingressaram nos cursos superiores do *campus* São José do Instituto Federal de Santa Catarina entre 2009 e 2010, por meio do sistema de reserva de vagas, em consonância com a política de inclusão adotada pelo IF-SC em 2009. O estudo buscou avaliar as medidas institucionais de acompanhamento e suporte à permanência nos e a conclusão dos cursos desses alunos, bem como comparar os índices de permanência e sucesso entre os cotistas e não cotistas e identificar as causas da evasão. Os resultados indicaram que, apesar da implementação de ações e programas, nenhuma medida específica foi direcionada aos alunos cotistas, e as ações existentes não se revelaram eficazes para assegurar a permanência e o sucesso dos alunos, resultando em altas taxas de evasão e reprovação, principalmente nas fases iniciais dos cursos. As causas da evasão incluíram fatores ligados ao curso, à instituição, à atividade profissional e ao desempenho acadêmico, demonstrando a influência de diversos elementos na decisão de abandonar os estudos. Os alunos também ofereceram sugestões para melhorias, destacando a importância de atender às necessidades pedagógicas e sociais dos estudantes para democratizar o acesso e o sucesso educacional (Stroisch, 2012).

A M2 é uma dissertação de mestrado intitulada “Lei de cotas: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de



dados” de 2014, de um discente da Universidade Federal de Minas Gerais, da área de concentração da Ciência da Informação, realizada sob orientação de Marcello Peixoto Bax. Esse estudo de caso investigou a eficácia da reserva de vagas em instituições federais de ensino, conforme estabelecido pela Lei de Cotas. O estudo se concentrou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e buscou avaliar vários aspectos da implementação da lei. Foram analisados dados de inscrições e matrículas em um período de pouco mais de um ano. Os resultados revelaram que muitas vagas reservadas não foram preenchidas, que candidatos que atendiam aos requisitos não se inscreveram nas vagas e que alguns candidatos concorreram a essas vagas sem cumprir os critérios exigidos pela lei. Além disso, não foram identificadas diferenças significativas no perfil dos candidatos matriculados por meio do sistema de cotas em comparação com aqueles matriculados na ampla concorrência. Os resultados indicaram a necessidade de maior divulgação da política de cotas, verificação rigorosa das informações dos candidatos e destacaram a importância de estudos semelhantes em outras instituições federais de ensino para enriquecer o debate sobre a relevância dessa política no e para o país (Dias, 2014).

A M3 é uma dissertação de mestrado intitulada “A implementação da lei das cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS”, defendida em 2014 por Luana Rocha da Silva, sob a orientação de Carla Cristina Lima de Almeida, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, na área de Serviço Social. Nesta pesquisa, o tema central é a implementação da Lei de Cotas e das políticas de Ações Afirmativas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). A pesquisa levantou três questões centrais: a importância dessas políticas na instituição, os motivos para a criação de uma política interna somente após a Lei 12.711/12 e a efetividade das cotas e das ações afirmativas como instrumentos de equidade racial. Os resultados indicaram um aumento na presença de estudantes negros e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além da necessidade de formação para servidores e a existência de resistências internas à política. Apesar dos desafios, conclui-se que a adoção das ações afirmativas no IFRS representou avanços no direito aos recursos e à equidade no acesso à educação pública.

A M4 é uma dissertação de mestrado intitulada “Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *campus* Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012”, defendida em 2016 e realizada sob orientação de Helga Midori Iwamoto, na Universidade Federal do Tocantins, na área de concentração da Gestão de Política Pública. Nesta dissertação, foi examinado o sistema de reserva de vagas com critérios raciais e sociais implementado no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi. O estudo teve como objetivo examinar a experiência da instituição sob a perspectiva dos estudantes admitidos por meio desse

sistema e dos gestores em relação à política de cotas. Com base em fundamentos teóricos dos campos jurídico, político e social relacionados a ações afirmativas, o estudo abordou o contexto internacional e brasileiro dessas políticas, com foco naquelas que visam garantir o acesso à educação superior e técnica para pessoas de baixa renda, pretas e pardas, de acordo com a Lei nº 12.711/12. Os resultados mostraram que a implementação da Lei de Cotas representou um avanço na democratização do acesso para grupos historicamente excluídos, mas também apontaram a necessidade de medidas adicionais para melhorar a aplicação dessa política nas instituições de ensino (Castro, 2016).

A M5, de 2016, é uma dissertação de mestrado, intitulada “A Política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida” feita sob orientação de André Sidnei Musskopf, na Faculdades EST, na área de concentração em Teologia. Este estudo examina a implementação do sistema de cotas em instituições federais de ensino no Brasil, com foco no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e os critérios sociais subjacentes à medida. O objetivo principal foi analisar a eficácia das cotas no IFCE, considerando fatores organizacionais e particularidades regionais que afetam a implementação da política. Essa análise buscou contribuir para uma compreensão mais profunda e reflexiva das cotas, bem como para a avaliação da medida no contexto do IFCE e nacionalmente (Almada, 2016).

A M6 se refere à dissertação de mestrado intitulada “O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras”, realizada na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, em 2017, sob orientação de Raquel Coelho de Freitas. Esse estudo se concentra nas ações afirmativas, especificamente nas cotas, para o acesso às universidades públicas brasileiras, considerando a promoção da igualdade material como seu principal objetivo. O trabalho explora as dimensões conceituais do princípio da igualdade, discutidas em teorias da justiça, e destaca a educação como um meio potencial de ascensão social, historicamente distribuído de forma desigual no Brasil. A pesquisa busca justificar a implementação dessas políticas de cotas nas universidades públicas, enfatizando a materialização da igualdade como objetivo central. A abordagem multidisciplinar do estudo envolve literatura de diversos campos, incluindo direito, filosofia política e ensino superior. A metodologia da pesquisa é quanti-qualitativa, exploratória, hipotético-dedutiva e monográfica, com enfoque em dados bibliográficos e pesquisa-ação. A conclusão defende a adequação dessas práticas, destacando a combinação de critérios étnico-raciais e socioeconômicos como uma abordagem eficaz (Silva, 2017).

A M7 se refere ao trabalho intitulado “O perfil do aluno cotista negro do IFNMG *Campus* Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio”, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Educação Profissional, publicado no ano de 2017, sob orientação de Keila Auxiliadora de Carvalho. Esse estudo investiga o perfil dos alunos cotistas negros de escolas públicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG - *campus* Januária) e os impactos da política de cotas no acesso a essa instituição após a implantação da Lei nº 12.711 de 2012. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas como método principal. Os resultados revelam que o programa de cotas tem diversificado o perfil dos estudantes, incluindo diversos segmentos da sociedade, e representado um avanço significativo na democratização do ensino para grupos historicamente excluídos, especialmente negros e vulneráveis socioeconomicamente, contribuindo para o fortalecimento da identidade negra desses indivíduos (Alkmim, 2017).

A M8, dissertação de mestrado intitulada “A implementação do curso técnico integrado ao ensino médio de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima”, de 2018, realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração em Educação Agrícola, sob orientação de Nádia Maria Pereira de Souza. Desde os primórdios da Educação Profissionalizante no Brasil, a dicotomia entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante tem sido evidente. Inicialmente, a qualificação profissional estava voltada para os filhos de trabalhadores, com um currículo rígido visando prepará-los para o mercado de trabalho. No entanto, com o surgimento dos Institutos Federais através da Lei n.º 11.892 de 2008, uma abordagem inovadora foi introduzida, oferecendo o Ensino Básico Técnico e Tecnológico, em conformidade com a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012. Nesse contexto, essa pesquisa se concentra no Ensino Técnico Integrado ao Médio, especificamente no *campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, com ênfase no curso Técnico Integrado em Informática. O estudo analisou a evolução da educação profissionalizante no país, especialmente as mudanças ocorridas em 2015, sob a perspectiva dos estudantes, explorando suas expectativas, alterações na rotina de estudos, infraestrutura e desenvolvimento curricular ao longo do período de 2015 a 2017, com o objetivo de promover reflexões e colher sugestões dos participantes da pesquisa (Sombra, 2018).

A M9 de 2018, dissertação de mestrado intitulada “Cotas étnico-raciais no IFSUL *Campus* Bagé: sob o olhar do aluno cotista”, realizada na Universidade Católica de Pelotas, área de concentração em Política Social, sob orientação de Mara Rosangela Acosta de Medeiros. Esse estudo explora a percepção dos alunos cotistas autodeclarados pretos sobre o sistema de

reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *campus* de Bagé. O objetivo é analisar a perspectiva dos estudantes que ingressaram por cotas em 2015 e 2016 e que ainda estavam regularmente matriculados em 2017. A pesquisa se baseia em teorias jurídicas, políticas e sociais que abordam as ações afirmativas como políticas públicas compensatórias para minorias étnico-raciais, especialmente negros de baixa renda, visando ao acesso ao ensino superior e técnico, conforme estabelecido na Lei nº 12.711/12. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa de estudo de caso e entrevistas como método de coleta de dados com análise de conteúdo. Os resultados revelam que muitos desses alunos, historicamente excluídos, têm visões diversas sobre as cotas, incluindo a perspectiva da meritocracia e preocupações sobre possível discriminação e racismo associados ao acesso por meio das cotas étnico-raciais (Silva, 2018).

A M10, de 2019, refere-se à dissertação de mestrado “A Política de assistência estudantil do IFSP - *Campus* Birigui e a desigualdade social: necessidades e contradições”, realizada na Universidade do Oeste Paulista, sob orientação de Marcos Vinicius Francisco, na área de concentração em Educação. O estudo focaliza a política educacional do ensino superior, com ênfase na análise da Política de Assistência Estudantil (PAE) no IFSP, *campus* Birigui. Com a ampliação do acesso a estudantes de baixa renda ao ensino superior por meio da Lei nº 12.711/12, do SISU e do REUNI, surge a necessidade de assegurar a permanência e o sucesso acadêmico, reduzindo a desigualdade nas instituições. A pesquisa investiga por que alguns estudantes que se qualificam para o Programa de Auxílio Permanência (PAP), de acordo com critérios de renda, não participam do processo de seleção. Utilizando o método do materialismo histórico-dialético, a pesquisa envolveu análise documental, questionários e entrevistas. Os resultados revelam uma alta taxa de estudantes que não se inscrevem no PAP, incluindo uma porcentagem significativa de evasão entre esses alunos. A pesquisa identifica a ineficácia na divulgação do programa, bem como fatores como políticas de acesso, evasão precoce e a responsabilização pessoal por problemas estruturais como razões para essa não participação (Castilho, 2019).

A D1 se refere à tese de doutorado, intitulada “Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas”, defendida em 2018, na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, sob orientação de Dirce Djanira Pacheco e Zan. Esse estudo investiga a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio Integrado (EMI) em Institutos Federais (IFs) e a implementação da Lei 12.711/2012, que trata da reserva de vagas em instituições federais de ensino. Utilizando um estudo de caso com base no *campus* São Paulo, o trabalho analisa a democratização do acesso de jovens da classe

trabalhadora ao EMI. As questões orientadoras abordam o impacto da ampliação de vagas e da política de cotas na democratização do acesso e na correção das desigualdades na permanência e no sucesso nos cursos de EMI. Os dados indicam um aumento de estudantes das classes trabalhadoras nos cursos de EMI, mas sugerem a necessidade de políticas adicionais para garantir a permanência e o êxito desses estudantes (Santos, 2018).

A D2 é a tese de doutorado intitulada “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”, de 2019, realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Educação Agrícola, sob orientação de Ana Maria Dantas Soares. O objetivo principal desse estudo foi analisar as contribuições do Programa de Assistência Estudantil (PAE) para a permanência dos estudantes que ingressaram no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE por meio de ações afirmativas nos anos de 2013 e 2014. Os objetivos específicos incluíram a determinação da taxa de permanência desses estudantes durante o período regular de 3 anos, a comparação da taxa de permanência entre estudantes que ingressaram com e sem apoio do PAE e a identificação das contribuições do Programa de Ações Afirmativas (PAA) e do PAE na taxa de sucesso dos egressos do curso dessas turmas em 2015 e 2016 (Damasceno, 2019).

A D3, de 2020, tese intitulada “Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: Um estudo no IFRJ – Realengo” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, área de concentração em Serviço Social, sob a orientação de Andreia Salvador Clapp. O estudo analisou as percepções dos servidores do IFRJ *campus* Realengo sobre o acesso por reserva de vagas e o Programa de Assistência Estudantil. A pesquisa buscou caracterizar o perfil dos educadores, identificar suas percepções sobre as ações afirmativas e a permanência, pesquisar suas normatizações no IFRJ e mapear as estratégias institucionais nessa área. Embora políticas inclusivas tenham ampliado o acesso ao ensino superior, práticas consideradas excludentes ainda podem impedir a inclusão desses estudantes. O estudo utilizou questionários quantitativos e qualitativos e mostrou que a reserva de vagas é vista como justa, mas insuficiente para manter os estudantes no IFRJ. O Programa de Assistência Estudantil é considerado relevante, mas limitado. A presença dos cotistas promove diversidade, mas eles enfrentam dificuldades de aprendizagem e permanência. Apesar das perspectivas inclusivas, as práticas cotidianas ainda não são plenamente inclusivas (Machado, 2020).

A D4, tese em Serviço Social de 2020, intitulada “Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: Um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros” investiga as narrativas de estudantes negros do ensino médio no campus Rio de Janeiro do IFRJ sobre suas trajetórias acadêmicas e a implementação das políticas de ações afirmativas. O estudo analisa a percepção dos estudantes sobre três eixos dessas políticas: reserva de vagas com critérios raciais e sociais, educação para as relações étnico-raciais e assistência estudantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, utiliza um estudo de caso com análise documental e entrevistas com dezoito estudantes negros ingressantes por cotas raciais entre 2013 e 2018. Os resultados indicam que esses estudantes vêm de famílias de baixa renda e enfrentam desigualdades raciais e sociais. Eles registraram as ações afirmativas como um direito fundamental, uma estratégia de democratização do ensino e uma forma de reposição histórica. Entretanto, suas vivências no ambiente acadêmico são marcadas por episódios de racismo e discriminação e, apesar dos desafios, os estudantes negros desenvolvem protagonismo político, ressignificando o espaço acadêmico e reivindicando direitos. A tese contribui para dar visibilidade às suas narrativas, fortalecendo suas vozes e promovendo ações que reconheçam suas demandas em torno das questões étnico-raciais, de gênero e da juventude.

A D5 se refere à tese de doutorado intitulada “Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso”, de 2020, feita sob a orientação de Valter Roberto Silvério. O estudo abordou o racismo, a discriminação racial e a branquitude, tendo como foco o processo de implementação da política de reserva de vagas para o ensino médio integrado à formação profissional no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) entre 2008 e 2018. A pesquisa revelou que, até 2012, a reserva de vagas baseava-se apenas em critérios socioeconômicos, sem considerar fatores raciais, o que perpetuava privilégios para a população branca. A pesquisa conclui que a política de cotas do IFMT, apesar de promover inclusão, reflete uma visão ambivalente da branquitude, que silencia e omite as desigualdades raciais ao priorizar critérios de classe sobre raça, perpetuando uma falsa ideia de meritocracia e igualdade racial (Arruda, 2020).

A D6 se refere à tese de doutorado feita sob a orientação de Felipe Simão Ponte e intitulada “Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná”, de 2023. O estudo investigou as barreiras residuais que ainda dificultam o acesso educacional dos estudantes beneficiados pela Lei de Cotas nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O IFPR destina 80% das vagas a estudantes de escolas públicas, superando o percentual mínimo de 50% estabelecido pela lei. A pesquisa foi realizada

em oito municípios paranaenses, baseando-se em entrevistas, questionários e grupos focais com diretores de *campus*, diretores de escolas estaduais e estudantes cotistas. A análise identificou quatro principais barreiras ao pleno acesso educacional: institucionais, territoriais, socioeconômicas e invisíveis/simbólicas, que refletem as dificuldades remanescentes na democratização do ensino nos IFs, mesmo com a implementação da política de cotas, destacando contradições e interseções que afetam a inclusão dos estudantes cotistas (Köhler, 2023).

A análise dos dados evidencia uma diversidade de abordagens e enfoques em torno das políticas de cotas e ações afirmativas nos IFs, colocando em evidência os diferentes aspectos e impactos dessas políticas no ambiente acadêmico e na sociedade. Ao observarmos os estudos realizados ao longo dos últimos anos, especialmente após a promulgação da Lei 12.711, é possível perceber um amadurecimento das discussões sobre inclusão social e racial, acompanhado por um crescimento no volume de pesquisas voltadas à compreensão dos efeitos a longo prazo dessas políticas. É nesse contexto que surge a necessidade de um exame mais aprofundado dos principais estudos realizados sobre o tema, buscando oferecer uma visão ampla e crítica que permita não apenas entender as transformações promovidas pelas ações afirmativas, mas também identificar os desafios ainda presentes para garantir a inclusão e a equidade educacional, especialmente em relação à população negra.

Este estado do conhecimento realizado contribuiu para o desenvolvimento do estudo das políticas públicas e ações afirmativas, sob uma perspectiva interdisciplinar que abrange as áreas de educação e política, o que proporcionou o diálogo acadêmico sobre o tema, empregando uma abordagem qualitativa para analisar a implementação da Lei de Cotas em uma instituição de ensino.

A própria produção de conhecimento acerca das políticas de ações afirmativas no ensino superior representa um benefício importante para este estudo. Todas as informações geradas nas avaliações das políticas públicas constituem recursos que podem subsidiar ajustes em seu funcionamento, buscando alinhar os objetivos da política com os resultados efetivamente alcançados, podendo implicar em revisões, reformulações ou até mesmo em revogação de políticas caso sejam identificados problemas significativos, como disparidades entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos ou ineficiência em termos de custo-benefício.

A não ocupação total das vagas reservadas é um desafio, uma vez que candidatos qualificados, muitas vezes, acabam não se inscrevendo no curso, enquanto que, por outro lado, concorrentes que não atendem aos critérios legais se inscrevem – isso evidencia a necessidade

de uma revisão na forma de divulgação da política de cotas e uma fragilidade na verificação das informações dos candidatos.

A efetivação de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro tem enfrentado uma série de desafios, conforme revelado pelos estudos analisados. A falta de medidas específicas direcionadas aos alunos cotistas e a ineficácia das ações existentes têm contribuído, especialmente nas fases iniciais dos cursos, para altas taxas de evasão e reprovação, obstáculos que destacam a urgência de revisitar e fortalecer estratégias que assegurem não apenas a entrada, mas também a permanência e o êxito desses estudantes.

A implementação da Lei de Cotas representa um avanço na democratização do acesso ao ensino superior e aponta para a necessidade de medidas adicionais para aprimorar sua aplicação nas instituições de ensino. Identificamos que a adequação das práticas, enfatizando a combinação de critérios étnico-raciais e socioeconômicos, oferece uma direção clara para futuras implementações da política de reserva de vagas. O avanço significativo na democratização do ensino para grupos historicamente marginalizados, especialmente negros e pessoas de baixa renda, é reconhecido, mas são destacados desafios específicos enfrentados por estudantes das classes trabalhadoras, sugerindo a necessidade de políticas adicionais para garantir sua permanência e êxito.

A diversidade dentro da universidade promovida pelos ingressantes via reserva de vagas é real, mas, a constatação de que esses estudantes enfrentam desafios de aprendizagem e permanência ressalta a importância de ações específicas para superar tais obstáculos. Apesar das perspectivas inclusivas, as práticas cotidianas ainda carecem de plena inclusão, indicando a necessidade de um comprometimento contínuo com a melhoria dessas práticas.

As pesquisas também destacam as diferentes visões que os alunos oriundos de grupos historicamente inferiorizados têm sobre as cotas, incluindo perspectivas de meritocracia e preocupações relacionadas à discriminação e racismo associados às cotas étnico-raciais. A identificação de ineficiências na divulgação do programa e fatores como políticas de acesso, evasão precoce e responsabilização pessoal por problemas estruturais são apontados como razões para a não participação, sugerindo áreas específicas de intervenção. O protagonismo político dos estudantes cotistas na defesa de suas demandas também foi evidenciado, bem como sua contribuição para a visibilidade de suas vozes e estratégias de fortalecimento como sujeitos coletivos, com pautas focadas em questões étnico-raciais, de gênero e juventude, temas com os quais se percebe que há consciência desses estudantes para que se tornem agentes ativos na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.



**QUADRO 5** - Teses de Doutorado sobre as reservas de vagas para negros

<b>Ano</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Título</b>
2006	Educação	A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético
2008	Educação	Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia
2008	Educação: Currículo	Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso
2009	Educação	Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa
2009	Direito	Igualdade e ações afirmativas na educação brasileira
2009	Linguística	Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil
2011	Educação	Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?
2012	Psicologia	Interdiscursividade e práticas cotidianas: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ
2012	Sociologia	Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco
2013	Direito do Trabalho	As medidas de ação afirmativa nas relações de trabalho: por um sistema de metas
2014	Educação	Por trás dos Muros da Universidade: Representações de Estudantes Sobre o Sistema de Reserva de Vagas (cotas) e Sobre Estudantes Cotistas da Ufes
2014	Direito	A reintegração social dos cidadãos-egressos: uma nova dimensão de aplicabilidade das ações afirmativas
2014	Educação	Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: História e Revelações do Programa UFGINCLUSI
2015	Psicologia Social e Institucional	Formas da igualdade nas ações afirmativas: enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao ensino superior
2015	Educação	Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento
2016	Linguística	Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE
2016	Educação	Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão
2017	Ciências Sociais	Discutindo trajetórias: etnicidade, classe e cotas na UEPB.
2018	Serviço Social e Política Social	O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico
2018	Sociologia da Educação	Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras
2018	Educação	Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o

		contexto da implementação da Lei de reserva de vagas
2018	Educação	A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino médio de uma Escola Pública no Acre
2018	Serviço Social	A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro
2018	Educação	Meta-avaliação das políticas de cotas: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses
2019	Sociologia	A 'lei de cotas' no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as Universidades Federais
2019	Economia	Ensaio sobre economia aplicada: doações eleitorais, compras públicas, análise de políticas afirmativas e reprovação no ensino superior
2019	Serviço Social e Política Social	Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a Política de cotas da UEL
2020	Serviço Social	Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros
2020	Serviço Social	Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: Um estudo no IFRJ – Realengo
2020	Letras	O Aluno Cotista Racial Negro: Possibilidades de Empoderamento por meio da aula de língua inglesa a partir do desenvolvimento da competência simbólica
2020	Sociologia	Privilegio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
2021	Economia	Avaliação de Política de cotas no ensino superior sobre o desempenho acadêmico e o mercado de trabalho
2023	Ciências Sociais Aplicadas	Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná
2023	Administração	Ensaio sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro: efeitos da reserva de vagas sobre o desempenho discente no ENADE e os indicadores de fluxo das IES públicas
2023	Educação	Manifestações populares no Twitter, no período de 2012 a 2021, sobre as políticas para reservas de vagas em universidades brasileiras
2023	Geografia Humana	Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024 a partir de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Em termos de áreas de pesquisa, a maior parte dos trabalhos está concentrada nos programas de pós-graduação em Educação, com 18 estudos. Logo após, aparecem as áreas de Serviço Social e Política Social, com cinco estudos. Isso mostra que a política de cotas é um

tema interdisciplinar, que perpassa diferentes áreas do conhecimento, especialmente aquelas voltadas para a compreensão das dinâmicas sociais, educacionais e raciais no Brasil.

Outro ponto relevante é o foco em permanência e assistência estudantil. Muitos dos estudos não se limitam ao acesso dos cotistas às instituições, mas também se dedicam a analisar os desafios e as barreiras enfrentadas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos, com destaque para o impacto da política de assistência estudantil na redução das desigualdades. A assistência é apontada como um fator essencial para assegurar que os alunos cotistas possam concluir seus cursos e prosperar no ambiente acadêmico, o que reforça a importância de políticas complementares às cotas para garantir a efetividade das ações afirmativas. Mesmo após a implementação dessas políticas, o tema permanece relevante e continua a suscitar debates acadêmicos, o que demonstra a necessidade de aprimoramento contínuo para garantir a eficácia das cotas na promoção da equidade educacional no Brasil. Como um tema complexo e multifacetado, as ações afirmativas continuam sendo objeto de reflexão e estudo no cenário acadêmico brasileiro, com desafios persistentes na busca por igualdade de oportunidades no ensino superior, evidenciando um interesse crescente em analisar os efeitos dessas políticas em diversas dimensões.

### 3 O IFSP E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS

Apesar dos avanços conquistados ao longo de uma década, a importância da Lei de Cotas na promoção da diversidade racial nas universidades federais brasileiras é inegável. Contudo, como veremos a seguir, a necessidade contínua de medidas afirmativas se estende também ao âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em que o IFSP desempenha um papel fundamental como uma instituição de destaque no cenário educacional brasileiro. Em 2023, as estatísticas do IFSP na Plataforma Nilo Peçanha destacam sua posição como a maior entidade da Rede Federal de Educação, o que evidencia a relevância das políticas de inclusão não apenas no ensino superior, mas também na formação técnica e tecnológica.

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, transformou o mundo do trabalho e da educação, separando o saber intelectual do técnico e gerando a necessidade de uma força de trabalho comprometida com a criação de escolas de massa para atender a essa demanda. Enguita (1989) observa que essas escolas foram concebidas para manter a nova ordem social e econômica, formando trabalhadores disciplinados e obedientes, e reforçando a divisão social do trabalho, reservando o saber teórico às elites e o saber técnico às classes trabalhadoras. Saviani (2007) complementa que a educação foi moldada para atender às demandas econômicas, proporcionando uma força de trabalho conforme a exigência do capital, o que influenciou currículos e práticas pedagógicas, dividindo entre os estudantes o trabalho intelectual e o técnico.

No Brasil, essa separação foi consolidada durante o governo de Getúlio Vargas com a criação de instituições externas para a formação técnica, como as escolas técnicas e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ciavatta e Ramos (2004) destacam que essa divisão refletia a lógica da industrialização, que buscava inserir o país no mercado internacional sem romper com as categorias sociais. Durante o período republicano, as Escolas de Aprendizes Artífices (criadas em 1909) e posteriormente transformadas em Escolas Industriais Técnicas, tinham um caráter assistencialista, buscando 'regenerar' as camadas pobres e atender às necessidades do capital emergente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 tentou equiparar o ensino técnico ao ensino secundário e promover a articulação entre teoria e prática, permitindo o reconhecimento do ensino técnico como uma formação de qualidade. Essa lei buscou romper a dicotomia educacional e ampliar as oportunidades educacionais, capacitando os alunos para o

mercado e o ensino superior (Brasil, 1961). No entanto, com a reforma educacional de 1971, a Lei 5.692 determinou a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau, marcando uma mudança para um modelo centrado na preparação para o trabalho e impondo a formação técnica a todos os estudantes desse nível (Ciavatta; Ramos, 2004). Essa lei resultou em uma concepção educativa que priorizou a profissionalização em detrimento de uma educação geral, com uma carga horária mínima de 2.200 horas em que predominava a formação específica sobre a geral. Embora esta proposta tenha sido inicialmente bem recebida por professores que buscavam integrar a educação técnica ao ensino secundário, sua implementação envolveu muitos desafios práticos.

As escolas públicas, especialmente, careciam de infraestrutura adequada, professores capacitados para disciplinas técnicas e os recursos materiais necessários para viabilizar a proposta, resultando em uma formação técnica superficial e insuficiente (Ghiraldelli Júnior., 2006). A insatisfação com essa obrigatoriedade e as dificuldades de fiscalização levaram à flexibilização da profissionalização, culminando na Lei 7.044/1982, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização e permitiu que as escolas optassem entre a formação geral ou técnica (Ciavatta; Ramos, 2005). Dessa forma, a Lei 7.044/1982 legalizou uma prática que já era comum e marcou o fracasso da tentativa de integrar a educação técnica de forma plena ao ensino médio, retornando ao modelo dual que predominava antes de 1971.

Durante a redemocratização das décadas de 1980 e 1990, os debates sobre a superação da separação entre o ensino técnico e o médio se intensificaram. Saviani (2007) aponta que a democratização da educação não requer apenas o acesso, mas a qualidade e a integração de modalidades. Entretanto, a reforma educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o Decreto 2.208/97, reforçou essa separação, dificultando a integração e perpetuando desigualdades. Freire (1996) critica essa fragmentação, defendendo uma educação que promova a conscientização e a transformação social.

Com o mandato de Luís Inácio Lula da Silva na presidência, o Decreto 5.154/04 permitiu a integração do ensino médio com a educação profissional, enfatizando a formação integral e unindo teoria e prática, essencial para a cidadania crítica. Essa política buscava atender à demanda por profissionais diversificados, conforme destaques de Debrey (2002), valorizando o trabalho técnico e respeitando diversos saberes. A criação dos Institutos Federais em 2008, formalizada pela Lei 11.892, conforme Castro, Placido e Medeiros (2019) apresentam uma proposta pedagógica que se distancia das abordagens desenvolvimentistas dos anos 1960, priorizando uma formação ancorada em valores e princípios que visam promover a dignidade e autonomia dos estudantes. A orientação educacional nos IFs busca articular, ciência e cultura,

em um projeto pedagógico que rejeita o uso exclusivo de conhecimento pronto e a formação limitada ao trabalho mecânico, incentivando, em vez disso, uma educação que compreenda também as dimensões sociais e políticas do trabalho.

Entretanto, embora os Institutos Federais representem um avanço, para Frigotto (2007), essas políticas frequentemente priorizam a adaptação dos trabalhadores às necessidades do mercado, em vez de promover uma formação ampla e crítica. A expansão da Rede Federal durante os governos Lula e Dilma, apesar de ser importante para a ampliação do acesso, manteve uma abordagem voltada à empregabilidade, sem priorizar uma formação que estimule o desenvolvimento da consciência crítica e a transformação social. Barros (2015) complementa essa análise ao observar que a expansão da educação superior no Brasil possui limites na superação das desigualdades, a ampliação de vagas não garante, por si só, uma educação emancipadora, pois a prioridade continua sendo o atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho, o que limita a capacidade da educação superior de atuar como um verdadeiro instrumento de mudança social.

A história da educação profissional e tecnológica, segundo Carvalho (2022), é iniciada dentro do contexto político do Governo de Nilo Procópio Peçanha, quando foi criado o sistema federal de escolas profissionais. Em 1909, a instituição teve seu início como Escola de Aprendizizes Artífices (EAA) por meio do Decreto 7.566, datado de 23 de setembro de 1909. Em 1937, conforme o Art. 37 da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, a escola foi transformada em Liceu Industrial. Posteriormente, em 1942, o art. 8<sup>a</sup>, inc. VII, do Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu a criação da Escola Técnica de São Paulo (ETEF-SP). Em 1959, a ETEF-SP conquistou personalidade jurídica própria, com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, conforme definido no art. 16 da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Embora os estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro tenham se tornado Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em 1978, somente em 2004 a então ETEF-SP foi transformada em CEFET-SP. Posteriormente, em 2008, como mencionado acima, ocorreu a transformação do CEFET-SP em IFSP.

A criação dos Institutos Federais foi respaldada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, evoluindo uma educação pública mais inclusiva e unificada. O modelo dos Institutos Federais busca promover uma formação que combine ensino técnico e acadêmico, com foco no desenvolvimento regional e inclusão social. Segundo Frigotto e Araújo, (2018) A proposta de interdisciplinaridade está no centro do ensino integrado nos IFs, promovendo uma educação que supera a fragmentação do conhecimento, mas corrige os

desafios inerentes à implementação de um modelo verdadeiramente interdisciplinar e integrado, especialmente frente às limitações estruturais e de financiamento.

O *campus* São Carlos foi estabelecido por meio da Portaria nº 1.008, datada de 29 de outubro de 2007, originalmente denominado como Unidade de Ensino Descentralizada de São Carlos do CEFET-SP, e passou a ter status de *campus* devido à Lei nº 11.892/2008, que cria os IFs, estabelecendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual o IFSP faz parte. As atividades do IFSP São Carlos tiveram suas atividades administrativas iniciadas em junho de 2008, funcionando em instalações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob colaboração estratégica na utilização de recursos materiais que envolviam a Prefeitura de São Carlos, a UFSCar e o próprio IFSP. Seu primeiro curso, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), teve início em 2 de agosto de 2008, composto por duas turmas de 40 alunos cada.

No decorrer dos anos, a expansão do IFSP *campus* São Carlos acompanhou a expansão da rede de ensino federal e novos cursos e turmas foram iniciadas no transcorrer dos anos. Em fevereiro de 2011, foi iniciado o curso Técnico Concomitante ou Subsequente ao Ensino Médio em Comércio, com uma turma de 40 alunos. Em fevereiro de 2012, teve início a oferta efetiva do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, com 40 vagas semestrais e processo seletivo pelo SISU – Sistema de Seleção Unificada. No mesmo ano, houve o início da implantação do Curso Técnico Integrado de Informática para Internet, fruto do Acordo de Cooperação Técnico-Educativo nº 002/11 celebrado entre IFSP e Secretaria da Educação Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em julho de 2011.

A partir de março de 2013, iniciaram-se as atividades do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Em 2014, começa a ser ofertado o Curso de Especialização *lato sensu* em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis e o curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Comércio foi encerrado. Em seu lugar, no segundo semestre de 2015, teve início o Curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Qualidade, com a abertura de 40 vagas por semestre e admissão por meio de um processo seletivo próprio. Em 2016, a instituição passou a ofertar também o curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Manutenção de Aeronaves - habilitação em Célula (CEL) e, em dezembro do mesmo ano, ganhou sede própria, passando a executar suas atividades em um prédio construído em terreno cedido pela UFSCar.

Logo no início do ano letivo de 2017, foi iniciada a primeira turma do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, passando a ser inteiramente administrado pelo *campus*, sem mais depender da parceria com a SEE-SP. O objetivo era preparar os alunos para a cidadania e a entrada no mercado de trabalho. O Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI) do *campus* foi ampliado, orientando-se para a formação profissional técnica de nível médio e ensino médio, abrangendo disciplinas da base comum e da parte diversificada.

Em fevereiro de 2018, foi lançado o curso Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos, integrado ao Ensino Médio, também, totalmente ofertado pelo IFSP. No mesmo ano, ingressaram os primeiros estudantes do Curso de Especialização *lato sensu* em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade. Em 2021, ocorreu a revisão dos cursos, resultando na extinção do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, seguida pela criação de uma turma em 2022 para os cursos de Técnico Concomitante ou Subsequente em Manutenção de Aeronaves - Motores e Bacharelado em Engenharia Aeronáutica; adicionalmente, em 2023, foram formadas as primeiras turmas para os cursos superiores de Bacharelado em Engenharia de *Software* e Bacharelado em Administração.

### **3.1 O processo de implementação da Lei de Cotas no IFSP**

Com o objetivo de compreender como se deu a implementação da Lei de Cotas nos diversos cursos oferecidos pelo IFSP, propondo uma análise detalhada de sua concretização, analisamos documentos institucionais, tanto impressos quanto digitais. Além disso, realizamos uma consulta nos dados disponibilizados em plataformas públicas, como a plataforma Nilo Peçanha, a página do MEC e o SISU, bem como outras fontes relevantes para a pesquisa.

Durante a análise dos dados específicos dos estudantes do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, obtidos através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), verificamos que apenas a partir de 2017 houve registro de ingressantes beneficiados por políticas de ações afirmativas no curso. Essa constatação revelou um possível descompasso entre os registros documentais, uma vez que as informações contidas nos relatórios institucionais, que abrangiam as edições do SISU de 2010 até o segundo semestre de 2018, indicavam que havia reserva de vagas para ações afirmativas desde 2011.

Essas divergências entre os registros do SUAP e as informações dos relatórios do Sisu levantam questionamentos sobre a execução das políticas afirmativas nos primeiros anos de sua implementação. Com isso, à época, julgamos necessário conversar informalmente com os profissionais que atuam com os registros acadêmicos e, assim, pudemos compreender que as informações do SUAP deveriam estar atualizadas a partir de 2017, pois foi quando o sistema foi implementado na instituição.



Ao aprofundar a análise sobre a razão pela qual os dados sobre cor/raça e tipo de modalidade de concorrência dos estudantes ingressantes estarem majoritariamente lançados no sistema como “não declarado” e “ampla concorrência”, foi possível entender que essa situação ocorreu devido à falta de transferência dessas informações para o sistema. Em muitos casos, isso ocorreu devido à alta carga de trabalho dos servidores ou pela falta de percepção sobre a necessidade e importância do preenchimento dessas informações nos registros dos estudantes. Uma informação relevante que descobrimos foi que, em determinado período, as autodeclarações de raça/cor eram preenchidas pelos profissionais responsáveis pelas matrículas, que preenchiam com base em seus próprios julgamentos e apenas entregavam os formulários preenchidos para que os estudantes os conferissem e assinassem. Essa prática, evidentemente, pode ter influenciado a precisão e a integridade dos dados, visto que os estudantes não tinham total autonomia para preencher o formulário.

Para entender como ocorreu a inclusão da política de reserva de vagas no *campus* São Carlos, foram consultadas *in loco* todas as atas de reuniões de direção de *campus* e atas de reuniões do Conselho de *Campus*, criado em 2015, para verificar o discurso e cenário que permeavam a instituição no que diz respeito à implementação da Lei de Cotas na instituição e e também para buscar informações sobre a possibilidade de ter existido alguma prática de ação afirmativa para reserva de vagas no IFSP que antecederesse a Lei.

Durante o período de 2010 até 2022, nos documentos que analisamos, não encontramos nenhuma pauta ou informe sobre ações afirmativas no *campus* ou sobre a aplicação da Lei de Cotas naquela unidade. Pelos documentos, identificamos que não houve discussões a respeito da política de reserva de vagas no *campus* em reuniões formais de direção. Para confirmar o fato e entender melhor, conversamos informalmente com o/a servidor/a responsável pela gestão e pelas reuniões na época da publicação da Lei, que nos confirmou que nada foi conversado sobre esse assunto no *campus*. O/a servidor/a também participava de reuniões de gestão na reitoria e disse que não houve conversas a respeito – pelo menos não nas reuniões de que participou. Segundo o/a servidor/a, o que ocorreu após a publicação da Lei foi uma mudança pela reitoria no edital do processo seletivo do IFSP, fazendo os ajustes necessários para o atendimento da lei – assim, o *campus* cumpriu o que estava estabelecido, matriculando os estudantes selecionados pelo edital.

Vale ressaltar que, no IFSP, os processos seletivos possuem edital único para todos os *campus* e a reitoria é responsável por organizar esses processos. Atualmente, a reitoria conta com uma comissão formada por membros que representam cada unidade do IFSP. Segundo relato do/a servidor/a, após a implementação da Lei de Cotas, cabia aos gestores apenas a

implementação da lei, sem espaço para discussões ou resistências, uma vez que se tratava de uma obrigação legal. Simultaneamente à implementação dessa política, o *campus* passou a receber verbas destinadas à assistência estudantil.

Apesar da existência de vagas reservadas e da adesão às políticas de ações afirmativas por meio de editais centralizados, a implementação da Lei de Cotas no *campus* São Carlos do IFSP, em primeira análise, pareceu-nos ocorrer de maneira burocrática e sem um debate ou envolvimento mais profundo em nível local. Isso evidencia uma dependência da estrutura centralizada da reitoria e uma possível lacuna em termos de conscientização e diálogo para com os servidores locais sobre a importância dessas políticas no ambiente acadêmico.

Analisando mais profundamente os documentos, verifiquei que a adoção de políticas de ações afirmativas nos cursos ofertados pela rede federal antecedeu a promulgação da Lei de Cotas. Através dos editais de processos seletivos do IFSP, identificamos que a instituição, em 2007, começou a adotar, para o processo seletivo dos cursos técnicos e superiores, o “Sistema de Acréscimo de Pontos” (SAP). Esse sistema foi aprovado pelo Conselho Superior do IFSP em 2006 e pressupunha uma bonificação de pontos na prova (vestibular) de ingresso, que poderiam ser acrescidos à nota final dos candidatos (excluídos os estudantes oriundos de instituições mantidas pela iniciativa privada, estudantes bolsistas de escolas privadas e aqueles oriundos de escolas do “Sistema S”), 3% na nota final para candidatos autodeclarados negros ou indígenas, 10% para aqueles provenientes de escolas públicas e, a partir de 2009, mais 10% para estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática. Para a efetividade dessa bonificação, eram solicitados documentos comprobatórios.

Através da análise documental, podemos afirmar que a publicação da Lei de Cotas foi aplicada em sua totalidade no IFSP já a partir de 2013, e o IFSP *campus* São Carlos, desde então, adota a política de reserva de vagas, conforme estabelecido na legislação, para o acesso de estudantes nos diferentes cursos oferecidos na instituição. Entre 2013 e 2022, o IFSP destinou 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, dentro desse contingente, reservou-se em proporção ao total de vagas, no mínimo a quantidade igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Considerando esse dado, o estado de São Paulo destinou 35% das vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nesse período (2013-2022). Tanto nos 35% reservados para esse grupo quanto nas demais reservas, 50% das vagas foram destinadas para estudantes cuja renda familiar per capita fosse igual ou inferior a um salário-mínimo e meio.

Em 2023, a Lei nº 14.723 trouxe mudanças nas reservas de vagas - e o IFSP rapidamente se adaptou a essa nova legislação. Até 2022, a autodeclaração era o método de identificação para matrículas de estudantes pretos, pardos e indígenas aprovados nos processos seletivos. Nesse sentido, até o ano de 2022, o IFSP utilizou a autodeclaração como meio de identificação e matrícula de estudantes pretos, pardos e indígenas aprovados nos Processos Seletivos para ingresso nos Cursos Superiores e Técnicos Integrados e Concomitantes/Subsequentes da instituição, pois, a Lei de Cotas não prevê a obrigatoriedade da existência de banca de heteroidentificação. A partir de 2023, entretanto, após oito anos de regulamentação do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) no IFSP, a instituição passou a instituir comissões de heteroidentificação para avaliar a matrícula de candidatos ingressantes por meio da reserva de vagas com critério étnico-racial. A banca de heteroidentificação é um procedimento administrativo destinado a complementar a autodeclaração prestada por candidatos que optaram por concorrer a vagas reservadas aos pretos, pardos e indígenas, seguindo critérios de raça e cor estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), procedimento regulamentado pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG), via Portaria Normativa nº 4/2018, de maneira que é complementar à autodeclaração e objetiva evitar fraudes no acesso às vagas da política de cotas. A principal responsabilidade da banca é realizar a verificação presencial da autodeclaração dos candidatos, a fim de garantir a legitimidade das informações fornecidas.

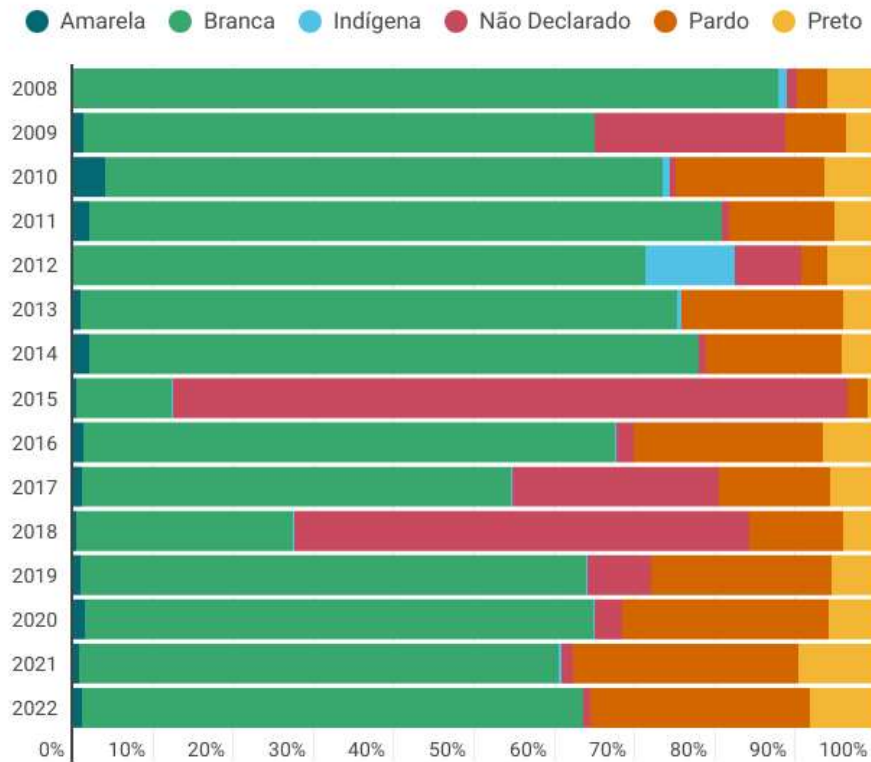
Quanto à reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, o histórico escolar é o documento requerido para verificação, enquanto a comprovação de vulnerabilidade social é avaliada mediante documentação que ateste a renda do candidato, a qual é apresentada para análise e aprovação da matrícula.

Valendo-nos dos dados do SUAP, pudemos traçar o perfil racial dos estudantes do *campus* São Carlos ao longo dos anos de funcionamento da unidade, para então entendermos as mudanças no perfil dos estudantes e comparar com o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, objeto principal da pesquisa. Os dados revelam como as políticas de ações afirmativas e a reserva de vagas influenciaram a composição racial e social dos estudantes.

De acordo com a Figura 1, que apresenta a distribuição racial dos estudantes matriculados entre 2008 e 2022 por ano de ingresso no IFSP-São Carlos, observamos que o primeiro ano de funcionamento da unidade foi predominantemente composto por estudantes brancos. Essa predominância se mantém ao longo dos anos, mas a partir de 2015, começa a surgir um aumento gradual no número de estudantes pardos matriculados. Nos anos mais

recentes, em 2021 e 2022, destaca-se um aumento significativo de estudantes negros, refletindo uma mudança na composição racial do corpo discente.

**FIGURA 1** - Dados raciais por ano de ingresso no *campus* São Carlos



**Fonte:** SUAP. Elaborado pela autora em 2024.

Os dados referentes a 2015, 2017 e 2018 apresentam um número significativamente elevado de estudantes que optaram por não declarar sua raça. Essa falta de declaração pode indicar mudanças ou falhas nos procedimentos de registro do IFSP ou questões relacionadas ao entendimento e conscientização dos estudantes sobre a autodeclaração racial, que é um requisito para o ingresso por meio da Lei de Cotas. Foi necessário realizarmos uma análise mais aprofundada para o entendimento dessa ausência de declaração nesses anos, sobretudo, pela necessidade de autodeclaração para o ingresso de alunos pela Lei de Cotas.

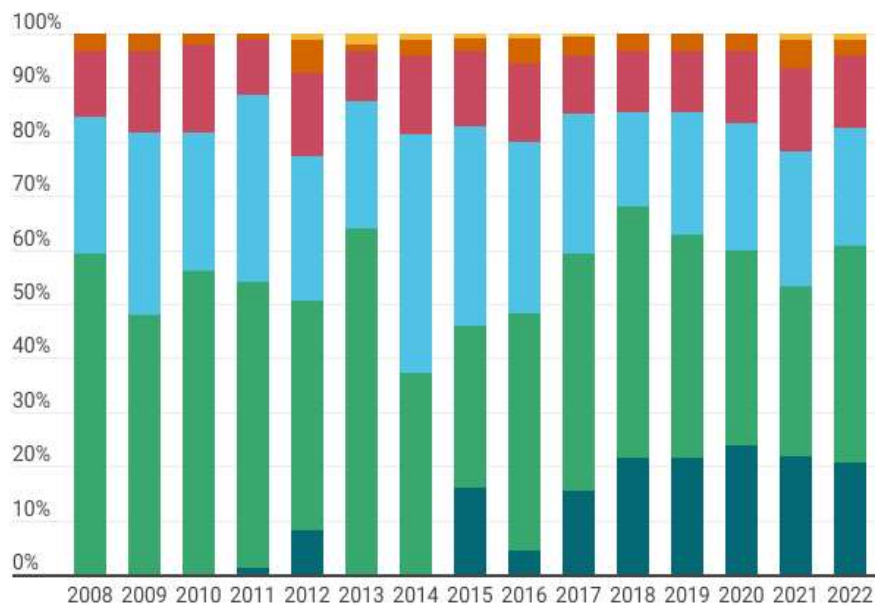
Os índices de ingressantes indígenas e amarelos mantiveram ao longo dos anos números baixos em comparação com as outras categorias. Entretanto, chama a atenção um pico grande de ingresso de estudantes indígenas em 2012. Observamos que a diversidade racial aumentou gradualmente ao longo dos anos, com mais estudantes pretos e pardos sendo matriculados em anos recentes em comparação com os primeiros anos. Apesar disso, os estudantes brancos continuam representando a maioria em números absolutos, mas a diferença numérica entre as

categorias tem diminuído, indicando uma tendência positiva rumo à maior diversidade e inclusão racial no *campus*.

As informações sobre a distribuição etária dos estudantes matriculados entre 2008 e 2022, por ano de ingresso, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Carlos estão expressas na tabela a seguir:

**FIGURA 2 - Faixa etária dos estudantes por ano de ingresso**

● Menor que 18 anos ● Entre 18 e 22 anos ● Entre 23 a 30 anos  
● Entre 31 e 40 anos ● Entre 41 e 50 anos ● Maior que 51 anos



**Fonte:** SUAP. Elaborado pela autora em 2024.

A análise da Figura 2 revela que a maioria dos estudantes matriculados entre 2008 e 2022 no IFSP São Carlos está na faixa etária de 18 a 22 anos, o que indica uma idade comumente esperada para ingresso em cursos de graduação. Essa tendência se mantém ao longo dos anos, reforçando a presença de alunos que buscam iniciar sua trajetória acadêmica logo após a conclusão do ensino médio. No entanto, a faixa etária de 23 a 30 anos também apresentou um número relevante de matrículas, com flutuações ocasionais e um pico notável em 2015. Esse dado pode indicar uma busca crescente por formação continuada ou mudanças de carreira, atraindo alunos que decidem iniciar ou retomar os estudos em uma fase mais madura do crescimento pessoal.

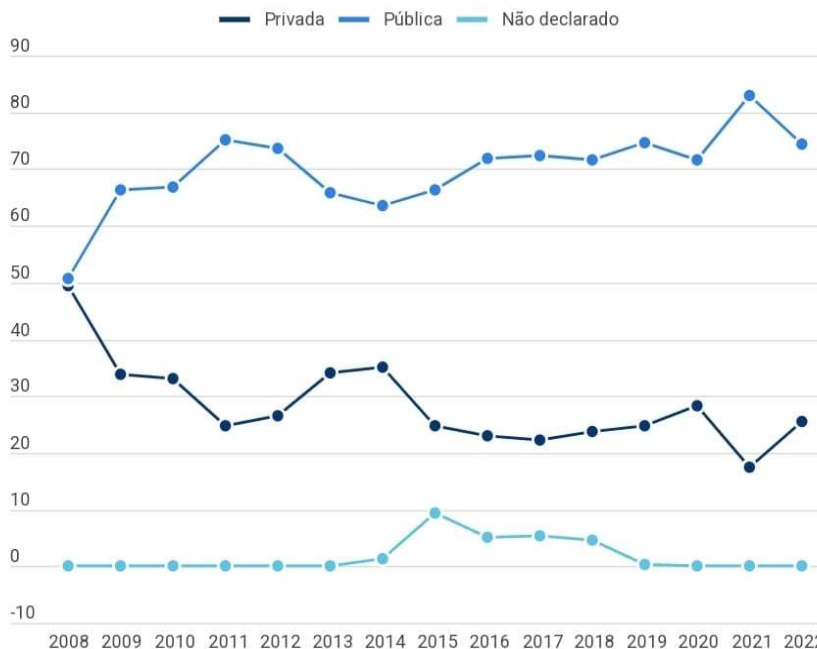
A faixa etária de 31 a 40 anos esteve numa constante, com aumentos significativos a partir de 2012, quando o *campus* São Carlos abriu turma para ingressantes em cursos técnicos

concomitantes/subsequentes, que têm um público variado de faixa etária, com alunos maiores que 31 anos matriculados. Os estudantes com idades superiores a 41 anos são os menos representados, mas a categoria com idades entre 41 e 50 anos teve um pico notável em 2021. No mesmo período, estudantes abaixo dos 18 anos começaram a se matricular, também, indicando o início da parceria do IFSP São Carlos com estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual, onde os estudantes cursaram o ensino médio na escola do Estado e o ensino técnico no IFSP.

Observamos uma diversificação na distribuição da população estudantil em termos de idade ao longo dos anos, com mais estudantes de faixas etárias variadas sendo matriculados em anos mais recentes. A faixa etária de 18 a 22 anos continua sendo a mais dominante, mas a diferença em relação às outras faixas etárias tem diminuído, indicando uma diversidade crescente no perfil etário dos alunos, compatível com a característica da instituição de ensino que oferta cursos variados, atraindo diferentes grupos etários.

Os dados da origem escolar dos estudantes matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, do *campus* São Carlos, entre 2008 e 2022, por sua vez, estão expressos na Figura 3 abaixo:

**FIGURA 3** - Dados de origem escolar por ano de ingresso



**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Na Figura 3 observamos que a maioria dos alunos matriculados ao longo dos anos é proveniente de escolas públicas, tendo um aumento constante no número de alunos de escolas

públicas desde 2008, com picos notáveis em 2019 e 2021. O número de alunos provenientes de escolas privadas também cresceu ao longo dos anos, em uma taxa mais moderada em comparação com as escolas públicas, apresentou um pico em 2019. Estudantes que contavam como “não declararam” a origem escolar tiveram números insignificantes até 2015, mas vemos um aumento nos anos subsequentes, com um pico em 2017. No entanto, após 2019, esta categoria voltou a ter números baixos ou nulos.

Ao longo dos anos, observamos uma predominância consistente de alunos oriundos de escolas públicas em comparação com escolas privadas, mesmo que a política de cotas tenha sido implementada após 2013, verificamos que o perfil dos estudantes do IFSP São Carlos são majoritariamente oriundos de escolas públicas.

### **3.2 O curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**

O curso de graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) foi escolhido para ser objeto de análise dessa pesquisa por ter sido o primeiro curso a iniciar atividades no *campus* São Carlos do IFSP e, por isso, possui uma base de dados mais extensa e com maior número de anos para análise, o que permite uma compreensão mais detalhada da política de cotas ao longo do tempo. O perfil esperado de aluno que conclui a graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) deve ter a capacidade de liderar equipes de desenvolvimento de *software*, promover inovação e empreendedorismo por meio de sistemas de informação computacionais e soluções tecnológicas, além de conduzir inspeções, realizar perícias, avaliar, emitir laudos e pareceres técnicos em seu campo de expertise. Também é fundamental que ele tenha um profundo entendimento dos aspectos éticos, legais e socioambientais relacionados à sua área de atuação. Nos cursos de graduação, a inclusão de disciplinas que abordam a ética digital e a responsabilidade social tem se tornado cada vez mais comum, como destaca Caixeta e Sousa (2013). Essa integração busca formar profissionais não apenas tecnicamente capacitados, mas também conscientes dos impactos sociais de suas práticas. Domingues (2004) discute que, em áreas tecnológicas, a ética deve servir como guia para o uso humano e responsável das tecnologias, o que evita a sua autonomia sem direcionamento ético.

A estrutura curricular do curso de ADS geralmente é organizada em seis semestres, com aulas programadas de segunda a sexta-feira, incluindo atividades complementares quando

necessário aos sábados. Flexibilidade nos horários também pode ser um diferencial relevante, conforme observado por Dantas (2004), pois a oferta de diferentes períodos e horários reduz a evasão e melhora a retenção dos estudantes em cursos superiores, facilitando o equilíbrio entre estudo e trabalho. A participação em atividades extracurriculares, como estágios supervisionados, programas de iniciação científica e eventos de tecnologia, é essencial para a formação do profissional. Calderón, Gomes e Borges (2016) reforçam que o engajamento em práticas acadêmicas e em atividades de extensão enriquece a experiência do aluno e permite aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas, aumentando sua empregabilidade e preparação para o mercado de trabalho. O desenvolvimento dessas habilidades práticas também promove uma educação mais completa, aliando a excelência acadêmica à relevância social.

Ao preparar os alunos para atuarem de forma ética e consciente na sociedade, o curso de ADS se alinha às reflexões de Silva (2023), que argumenta que a evolução da tecnologia exige que o profissional seja responsável e adaptável a novos contextos, incluindo o uso da inteligência artificial e da digitalização do trabalho. Assim, o curso oferece uma formação que não apenas capacita tecnicamente, mas também incentiva uma atuação ética e crítica, essencial para responder aos desafios contemporâneos do setor tecnológico.

Realizamos um levantamento de dados quantitativos relativos ao perfil racial dos ingressantes do curso de ADS entre 2008 e 2022. O nosso objetivo foi analisar a política de reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas a partir da composição racial dos estudantes matriculados no curso. Para construir uma base de dados, considerando-a essencial para a pesquisa e também que alguns dados eram confusos, com muitos estudantes não terem autodeclarado cor/raça/etnia em alguns anos, pico de ingressantes indígenas em 2012 e outros pontos que chamaram atenção e necessitavam de uma análise mais aprofundada, conforme as informações que constam no item 3.1, conferimos manualmente os formulários de inscrição preenchidos fisicamente por todos os estudantes matriculados no curso de ADS entre 2008 e 2022, verificando a declaração de cor/raça/etnia que continha nessa ficha e fazendo uma nova planilha, contendo essas informações.

A coleta de dados ocorreu presencialmente, entre fevereiro e julho de 2024, na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do *campus* São Carlos do IFSP, a qual é responsável pelo registro e gerenciamento das informações acadêmicas. Durante essa fase, conferimos, manualmente, 1.467 prontuários de estudantes, abrangendo todo o período de análise. Essa revisão revelou que as fichas de matrícula mudaram ao longo dos anos, não tendo em algumas as mesmas informações que em outras, o que gerou em variações nas informações registradas. Durante o trabalho, foram atualizadas as informações dos estudantes que estavam com a



autodeclaração étnico-racial preenchida como “não declarado” no sistema, mas que tinham essa declaração na ficha. Ao total foram 162 estudantes que haviam preenchido esse dado na ficha, mas que, no sistema, não constava. Além de outras correções feitas, destacamos algumas falhas de preenchimento que requerem atenção especial: nos dados referentes ao ano de 2012, 19 estudantes constavam como “indígenas”, mas seus prontuários indicavam ser pessoas pardas não indígenas, assim como os únicos dois estudantes que constavam como “pardos”, na realidade, eram “amarelos”.

Considerando que os dados eram originários do sistema Nambei<sup>12</sup> e foram migrados em 2017 para o SUAP, acreditamos ter ocorrido algum erro do próprio sistema durante a migração. Essas discrepâncias sugerem que a migração de dados entre sistemas pode ter resultado em erros que não se limitam apenas ao curso de ADS, mas possivelmente afetaram outros cursos e *campi* do IFSP.

Considerando a média ponderada dos dados absolutos referentes ao período de 2008 a 2012, que antecede a adoção da política de cotas, e os períodos de 2013 a 2017 e 2018 a 2022, que abrangem os 10 anos de implementação da Lei de Cotas no IFSP, segue abaixo a tabela construída com o percentual da distribuição das matrículas ao longo dos anos, categorizadas por raça/etnia:

**TABELA 1** - Distribuição Percentual de Matrículas por Categoria Étnico-Racial no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - *Campus* São Carlos (2008-2022)

<b>Período - Cor/Raça</b>	<b>Branca e Amarelos</b>	<b>Pretos, Pardos e Indígenas</b>
<b>2008 - 2012</b>	80,01	19,99
<b>2003 - 2017</b>	77,96	22,04
<b>2018 - 2022</b>	69,62	30,38

\* Pessoas pretas, pardas e indígenas

**Fonte:** Elaborada pela autora em 2024.

Os dados brutos para elaboração da Tabela 3 oscilam ano a ano, mas para poder visualizar melhor a distribuição racial dos estudantes, foram excluídos da planilha acima os dados dos “não declarados” e calculado somente o percentual em relação aos dados declarados. Observamos um aumento gradual e contínuo da presença de estudantes pretos, pardos e

<sup>12</sup> O Sistema Nambei foi uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) para gerenciar e integrar informações acadêmicas e administrativas. Foi descontinuado totalmente em maio de 2023, sendo ainda utilizado para o reprocessamento de registros anteriores a 2019.

indígenas no curso, alinhando-se às tendências e proposições da Lei de Cotas em âmbito nacional.

Durante o período que antecede a lei (2008-2012) observamos que a maioria das matrículas foram de pessoas brancas e amarelas, representando 80,01% do total, o que foi pouco alterado nos 05 primeiros anos de implementação da lei (2013-2017), sofrendo uma leve mudança na composição racial do curso, subindo de 19,99% (2008-2012) para 22,04% (2013-2017) a presença de pessoas pretas, pardas e indígenas.

Já o período entre 2018 e 2022 mostra um avanço mais substancial, com o percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) beirando os 30,38%, enquanto o de estudantes brancos e amarelos, conseqüentemente, caiu para 69,62%. Esse crescimento de aproximadamente 8% na presença do PPI em comparação ao período anterior representa um progresso mais expressivo e sugere a possibilidade de alcançar, com mais tempo de política, o mínimo estimado de 35%, que é o proporcional das reservas de vagas para PPI no Estado de São Paulo atualmente.

Organizamos também uma tabela para analisar os dados de origem escolar dos ingressantes de 2008 a 2022 no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP São Carlos para refletirmos sobre esse critério, também contido na política de reserva de vagas:

**TABELA 2** - Distribuição Percentual de Matrículas por Origem Escolar no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - *Campus* São Carlos (2008-2022)

<b>Período - Origem Escolar</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Escola Particular</b>
<b>2008 - 2012</b>	63,50	36,50
<b>2003 - 2017</b>	63,95	36,05
<b>2018 - 2022</b>	61,05	38,95

**Fonte:** Elaborada pela autora em 2024.

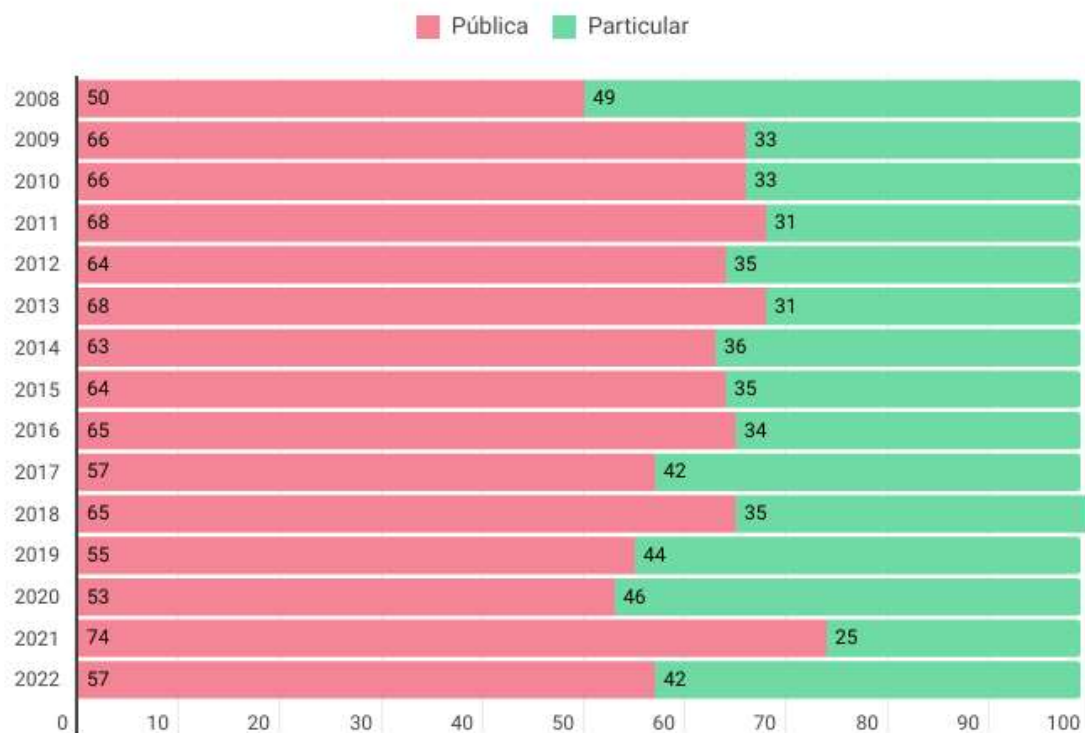
No período que antecede a Lei de Cotas (2008-2012), observa-se que 63,5% dos estudantes eram oriundos de escolas públicas, enquanto 36,5% vinham de escolas particulares, evidenciando a predominância de estudantes de escolas públicas na composição do ensino no IFSP, o que, possivelmente contraste com a realidade das Universidades Públicas brasileiras.

No período 2013 - 2017, houve praticamente a estabilidade da proporção de estudantes oriundos de escolar particulares e públicas, com um minúsculo aumento no percentual de estudantes de escolas públicas (63,95%), enquanto a participação de alunos de escolas particulares diminuiu pouquíssimo (36,05%).

Já no segundo período de implementação da Lei de Cotas, 2018 - 2022, a proporção de estudantes de escolas públicas foi diminuída levemente para 61,05%, enquanto a de estudantes de escolas particulares aumentou um pouco, representando 38,95% dos estudantes.

Essa mudança, embora sutil, indica um nível de tendência de crescimento na participação de estudantes de escolas particulares, indo na contramão da política (ou não?). Visto que o curso analisado desde o seu início possui altos índices de estudantes oriundos de escola pública e, se o objetivo da lei é ter representado no mínimo 50% destes, pode ser que o curso esteja caminhando para ficar mais próximo do estabelecido por lei. Podemos acender um alerta para buscar entender se o cenário permanece estável ou se essa tendência é reforçada com o passar dos próximos anos. Segue na Figura 4 a informação mais detalhada para observarmos.

**FIGURA 4** - Distribuição Percentual Anual de Matrículas por Origem Escolar no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - Campus São Carlos (2008-2022)



**Fonte:** Elaborada pela autora em 2024.

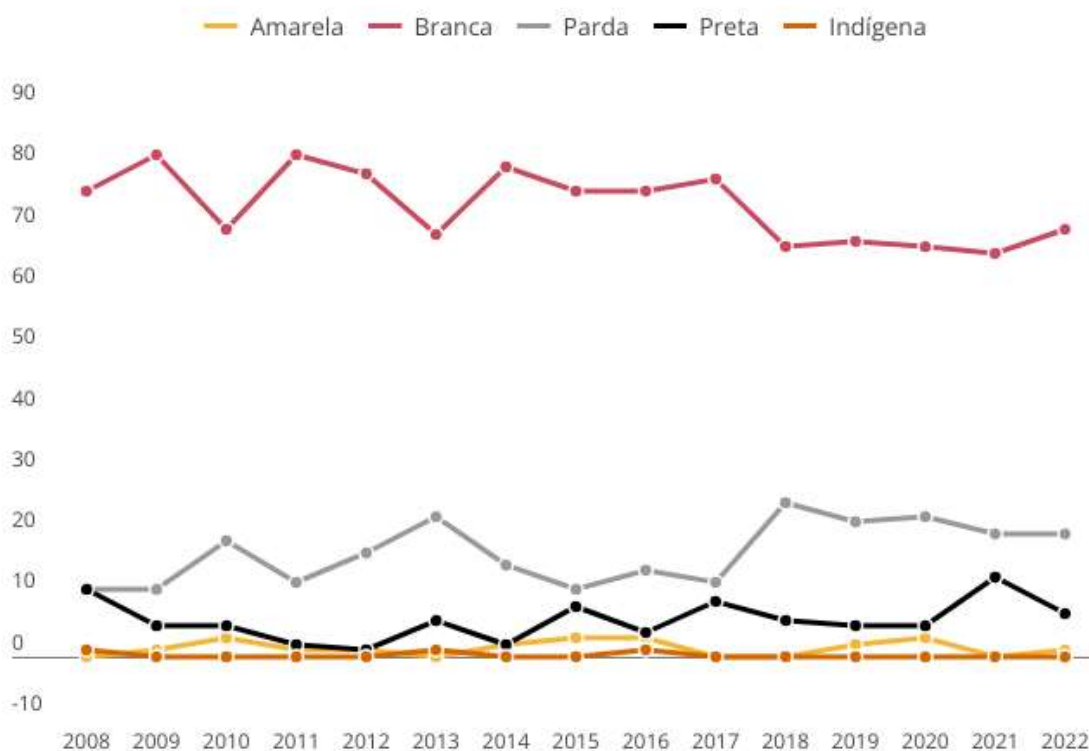
No primeiro ano de implementação do curso, a proporção entre estudantes oriundos de escolas públicas ou particulares foi praticamente a mesma. Um ponto que merece destaque é que o ingresso de estudantes, em 2021, alcançou a porcentagem de 74% oriundos da rede pública, o índice mais alto em todos os 14 anos analisados. Paradoxalmente, esse período compreende o da pandemia da COVID-19, em que houve, segundo Bof e Moraes (2022),

impactos negativos “na aprendizagem dos estudantes brasileiros, provocando perdas no aprendizado de modo geral.”

Dentre outros estudos, Caseiro, Senkevics e Basso (2022) apontam que, entre 2019 e 2022, o perfil dos participantes do Enem apresentou mudanças: em 2021, houve uma redução substancial de inscritos, alcançando o menor índice desde 2005, inclusive com a menor participação de estudantes negros; um aumento de jovens de até 19 anos de idade; uma redução de participantes sem renda fixa ou com renda inferior a meio salário-mínimo per capita, e um aumento de inscritos com pais de maior escolaridade. As taxas de abstenção no Enem 2020 foram impactadas pela pandemia e esses efeitos persistiram em 2021, ano em que a participação de alunos de renda mais alta retornou aos níveis anteriores, enquanto a dos mais pobres continuou reduzida, evidenciando uma edição do Enem menos acessível e inclusiva neste ano.

Outro dado interessante é que, na mesma contramão, em 2021, tivemos, no curso analisado, o ano, dentre os 14 analisados, de maior ingresso de estudantes pretos (13,4%), assim como o maior percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas em sua somatória (32,9%), percentual que mais se aproximou do mínimo estabelecido em Lei (35% para SP), conforme dados detalhados na tabela abaixo:

**FIGURA 5** - Distribuição Percentual Racial por ano de ingresso no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - *Campus São Carlos* (2008-2022)



Fonte: Elaborada pela autora em 2024.

A partir das informações e dados coletados, identificamos que houve mudanças significativas no perfil dos estudantes do IFSP São Carlos após a implementação da Lei de Cotas. Verificamos também o aumento da diversidade racial com o maior ingresso de estudantes negros; a ampliação de ingressantes oriundos de escolas públicas e a maior variedade de faixa etária entre os estudantes.

A implementação da política de cotas teve um impacto positivo na promoção da diversidade racial e socioeconômica no IFSP São Carlos. Mais estudantes negros, pardos e indígenas, bem como alunos de escolas públicas, estão sendo incluídos no ensino superior, tornando as instituições mais representativas da diversidade da sociedade brasileira. No entanto, é importante continuar monitorando e avaliando os resultados da política de cotas para garantir sua eficácia contínua e fazer ajustes, se/quando necessários, para promover ainda mais a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais.

A análise desses dados proporcionou uma compreensão abrangente das mudanças nas características relacionadas à origem escolar, faixa etária e às condições étnico-raciais dos estudantes que se matricularam nos cursos do *campus* São Carlos do IFSP no período de 2008 a 2022. Esses resultados, posteriormente, servirão como subsídio para a avaliação dos efeitos da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) sobre o perfil dos estudantes do IFSP, *campus* São Carlos.

É esperada, de maneira geral, uma mudança no cenário de distribuição das matrículas, impulsionada pela política de cotas. Ainda que esse crescimento seja um indicativo positivo, os números estão aquém da meta de 35%, que é a porcentagem mínima esperada de ingresso de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino superior, conforme estabelecido pela política de reserva de vagas.

Como apontado por Santos (2007), as ações afirmativas são essenciais para corrigir desigualdades históricas, mas devem ser acompanhadas por um monitoramento constante e uma avaliação crítica para garantir sua efetividade. A persistência de desigualdades indica que apesar dos progressos há barreiras que continuam a limitar o acesso equitativo ao ensino superior para esses grupos. Portanto, é importante que a política de cotas seja continuamente revisada e ajustada, a fim de enfrentar esses desafios e garantir que as populações pretas, pardas e indígenas tenham oportunidades justas e equitativas no acesso à educação superior, reforçando o compromisso com a justiça social na educação.

Também levantamos os dados da situação de matrícula em que os estudantes se encontravam naquele momento, outubro de 2023. Informamos que os *status* de “cancelado”, “cancelamento compulsório” e “evasão” foram somados e que os trataremos, todos, como evasão, visto que se tratam de estudantes que não estão mais com matrícula ativa no curso. Por

outro lado, estudantes com o *status* de “transferido interno”, “matrícula vínculo”, “matriculado” e “trancado” serão tratados conjuntamente com o uso do termo “em curso”.

Entende-se por “evadidos” os estudantes que não possuem vínculo com o curso e que não o concluíram. Por “formados” é compreendido os estudantes que concluíram o curso e, “em curso” os estudantes que possuem vínculo com a instituição e podem estar frequentando o curso no momento ou que temporariamente interromperam a matrícula, por um período determinado, com possibilidade de retomada posterior sem perder o vínculo com a instituição.

**TABELA 3** - Distribuição Percentual de Situação Acadêmica dos Estudantes no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP - *Campus* São Carlos (abril/2023)

<b>Período - Situação Acadêmica</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Formados</b>	<b>Em curso</b>
<b>2008 - 2012</b>	60,65	39,35	0
<b>2013 - 2017</b>	49,31	48,85	1,85
<b>2018 - 2022</b>	37,07	23,25	51,25

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

No período entre 2008 e 2012, os dados mostraram uma taxa de evasão de 60,65%, enquanto 39,35% dos estudantes matriculados no período concluíram o curso. Não há possibilidade de estudantes estarem em outra situação, pois já passaram mais de 10 anos que ingressaram no curso de ADS no IFSP.

Entre 2013 e 2017, a taxa de evasão diminuiu para 49,31%, enquanto a taxa de estudantes formados aumentou para 48,85%, havendo ainda um pequeno percentual de estudantes “em curso” (1,85%).

No período de 2018 e 2022 a maioria dos estudantes (51,25%) encontram-se “em curso”. Como os dados foram extraídos em 2023, muitos desses estudantes ainda não tinham tempo suficiente de curso para poder concluí-lo. Por essa razão, acredito que os dados de evasão ou êxito não possam ser utilizados para comparar com os períodos anteriores. Ainda assim, acredito ser importante já mencioná-lo. Podemos intuir que dentro desse período haverá impactos também relacionados a pandemia de COVID-19.

Entretanto, ao verificar avanço positivo em relação à formação e melhora nos índices de evasão do primeiro para o segundo período, podemos identificar semelhança à maioria das pesquisas realizadas sobre a reserva de vagas no ensino superior, em que há a suposição de que a inclusão das cotas traria prejuízos acadêmicos para os estudantes não cotistas.

As tabelas apresentadas também mostraram uma predominância de estudantes oriundos de escolas públicas, destacando o cumprimento das diretrizes da política de cotas. No entanto, a

estabilidade dessa proporção requer monitoramento contínuo para garantir que as metas de inclusão sejam mantidas ou superadas. Além disso, as taxas de evasão e o perfil etário dos estudantes indicam que a permanência e a conclusão do curso permanecem como pontos que merecem atenção e aprimoramento.

## **4 A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS DO IF - SÃO CARLOS: CAMINHO METODOLÓGICO**

A metodologia, entendida por Minayo (1993, p. 14), como um caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade, é delineada como uma metodologia que contempla simultaneamente a “teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade intelectual e sua sensibilidade)”. Portanto, neste capítulo, vamos discorrer sobre os caminhos metodológicos que conduziram a produção desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo abordar questões específicas e direcionadas, especialmente nas ciências sociais, explorando uma camada da realidade que não pode ser expressa de forma quantitativa. Essa abordagem se concentra no estudo do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades”. Ao explorar esses temas, a pesquisa qualitativa reconhece esses fenômenos como integrantes da realidade social, assim, a ênfase recai sobre a capacidade humana de não apenas realizar ações, mas também de refletir sobre essas ações, interpretando-as no contexto da realidade vivida e compartilhada com outros indivíduos. A pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade e a subjetividade inerentes à experiência humana, considerando-as como partes essenciais do tecido social (Minayo, 2013).

Realizamos, nesta pesquisa, um estudo exploratório, a fim de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, envolvendo pesquisas bibliográficas e documentais, com busca e análise dos principais autores que tratam da problemática abordada. Foram elaborados resumos e fichamentos de leituras para construir um conhecimento a respeito da proposta de estudo. A teoria tem como finalidade a explicação ou compreensão de um fenômeno, processo ou conjunto deles. É importante ressaltar que, mesmo sendo elaborada com excelência, nenhuma teoria é capaz de abarcar a totalidade dos fenômenos e processos. O pesquisador, ao utilizar teorias, seleciona e delimita aspectos específicos da realidade para uma análise mais aprofundada, com o intuito de estabelecer uma interconexão sistemática entre eles (Minayo, 1999, p. 18).

A pesquisa de campo tem como universo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *campus* São Carlos e como participantes os estudantes matriculados,



no período de 2008 a 2022, no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do *campus* São Carlos dessa instituição.

Alguns dos instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados foram o levantamento bibliográfico acerca do assunto; os documentos institucionais que contenham dados do perfil do aluno ingressante; documentos que contenham o desempenho acadêmico desses estudantes; as legislações que determinam e regulamentam as ações afirmativas do IFSP e da educação no país, dentre outros.

Realizamos estudo bibliográfico acerca do assunto e, para reforçar o embasamento teórico, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre os trabalhos desenvolvidos com a mesma temática proposta, a qual foi extremamente útil para a construção desta pesquisa. Foi solicitada e fornecida a anuência do diretor do *campus* São Carlos para a coleta de dados e informações relevantes para a pesquisa. Foram analisados documentos institucionais, impressos e digitais, como editais de processo seletivo, atas de reuniões, além de consultados e analisados dados abertos publicitados em sites, como a plataforma Nilo Peçanha, página do MEC/Sisu, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros. Os dados dos estudantes foram consultados através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), desenvolvido pela equipe da Coordenação de Sistemas de Informação (COSINF) da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e adotado pelo IFSP para gerenciamento dos processos administrativos e acadêmicos.

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas, o qual foi encaminhado via e-mail aos 1.290 estudantes que se matricularam no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no *campus* São Carlos entre 2008 e 2022. O questionário ficou 40 dias aberto, entre outubro e novembro de 2023, e, ao final desse período, obtivemos um total de 107 respondentes. Optamos por encaminhar o questionário a todos os estudantes e não apenas aos que ingressaram na reserva de vagas, por entender que estudantes pardos e negros poderiam ter acessado a instituição sem terem realizado a matrícula via reserva de vagas, o que possivelmente agregaria informações importantes para a análise.

A análise dos dados coletados foi realizada conforme metodologia definida por Bardin (2010) como uma abordagem que compreende um conjunto de técnicas para analisar informações, com o objetivo de extrair indicadores (sejam quantitativos ou qualitativos) por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, com o intuito de inferir conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens (variáveis inferidas).

A aplicação da metodologia de Bardin (2010) orienta para a definição clara dos objetivos da pesquisa, os quais direcionam o processo de análise a ser realizado. Com a amostra de respondentes obtida, buscamos preservar a identidade dos sujeitos e a fidedignidade das informações coletadas. A etapa de codificação proporcionou a identificação de padrões, tendências e frequências nas respostas dos participantes e, em seguida, foram estabelecidas categorias pertinentes às questões exploradas no questionário, em que possibilitou uma organização dos dados. Segundo a autora, essa metodologia permite aprimorar o estudo ao proporcionar uma estrutura analítica criteriosa para explorar, compreender e interpretar os dados coletados ao longo dos anos sobre o ingresso de estudantes no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP São Carlos.

A pesquisa se deu no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora, assim, foi necessário relacionar as questões éticas do pesquisador no seu ambiente de trabalho, segundo (Vidal; Silva, 2019, p. 68):

[...] a atitude reflexiva do trabalhador, fomenta o exercício da autoavaliação, aprimora a prática profissional e estimula a identificação e a solução de problemas no ambiente de trabalho, com potencial para extrapolar o estudo de caso e tornar-se experiência piloto a ser replicada ou suscitar políticas públicas.

Como já informamos, por se tratar de um tipo de investigação de caráter científico, este estudo foi conduzido sob determinados cuidados éticos. Assim como em toda pesquisa científica, o respeito aos direitos individuais dos participantes interrogados foi imprescindível. Foi necessário o aval explícito tanto da instituição que abriga a pesquisa como dos sujeitos envolvidos, por meio do termo de consentimento livre esclarecido. Esse tipo de investigação exigiu a transparência em três dimensões: a transparência do relato; a transparência no trato com os documentos e a transparência da metodologia de análise e escrita acadêmica.

Os respondentes serão nomeados conforme ordem cronológica de resposta obtida: assim, a primeira resposta colhida no questionário foi registrada nesta pesquisa como “Respondente 01” e será identificada como "R1" e assim por diante. Acrescido dessa nomenclatura, identificamos a cor/raça e forma de ingresso desse participante no curso de ADS, utilizando a legenda que segue:

- (B) respondente que se identificou como pessoa branca;
- (Pr) respondente que se identificou como pessoa preta;
- (Pa) respondente que se identificou como pessoa parda;

- (A) respondente que se identificou como pessoa amarela;
- (ND) respondente que optou por não declarar sua cor/raça.

Para forma de ingresso utilizaremos:

- (AC) estudante que ingressou por ampla concorrência;
- (EP) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública;
- (EP+Renda) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo;
- (PPI) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes negros oriundos de escola pública;
- (PPI+Renda) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes negros oriundos de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo;
- (PCD) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes com deficiência oriundos de escola pública;
- (PCD+Renda) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes com deficiência oriundos de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo;
- (PCD+PPI) estudante que ingressou pela reserva de vagas para estudantes negros com deficiência oriundos de escola pública, e
- (O) estudante que ingressou por outra forma de ingresso.

Ao iniciar o questionário, o primeiro elemento apresentado aos participantes foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido da pergunta “aceita participar desta pesquisa?”. Esta, foi a única pergunta obrigatória contida no questionário.

**TABELA 4** - Demonstrativo percentual de aceite dos participantes na pesquisa

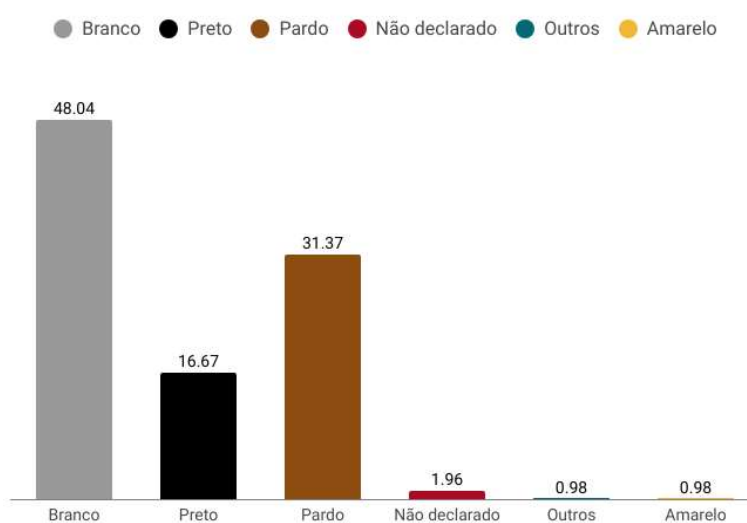
Percentual	Aceita participar da pesquisa?
95,3%	Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa.
4,7%	Eu não desejo participar do Estudo.

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Uma expressiva maioria, correspondendo a 95,3% dos entrevistados, declararam terem lido o TCLE e forneceram seu consentimento para participar da pesquisa, ou seja, aceitaram participar do estudo. Por outro lado, 4,7% dos respondentes manifestaram uma decisão oposta, optando por não participar do estudo. Sobre o perfil geral dos respondentes do questionário aplicado em 2023, verificamos que a maioria (76,7%) se identificam com o gênero masculino, representando uma predominância significativa nessa categoria.

Curiosamente, os respondentes se distribuem racialmente na mesma proporção entre brancos e negros. Temos 48,04% de brancos e 48,04% de negros (31,37% pardos e 16,67% pretos). A opção "Prefiro não me classificar" foi selecionada por 1,96% da amostra e tivemos apenas 0,98% de participantes amarelos. Em todas as questões do questionário, adicionamos a alternativa "outro", com o campo aberto, para que o participante pudesse inserir o dado que melhor lhe descrevesse e, nesta questão em específico, um respondente se classificou como raça/etnia "latina". Em comparação com a proporção racial dos estudantes do curso de ADS, percebe-se uma maior participação na pesquisa de estudantes negros.

**FIGURA 6 - Perfil racial dos respondentes**



**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

A tabela a seguir apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa conforme a década de nascimento, observa-se que a maior parcela dos entrevistados nasceu na década de 1990 (46,2%), indicando um predomínio de indivíduos com idades entre aproximadamente 24 e 33 anos no momento da coleta dos dados. As décadas de 1980 e 2000 aparecem com o mesmo percentual, cada uma com 21,5% dos entrevistados, demonstrando que há uma participação expressiva de indivíduos tanto da geração imediatamente anterior quanto da posterior à década de 1990. Desse modo, a amostra engloba um número significativo de

peessoas entre 14 e 43 anos, abrangendo tanto adultos em idade produtiva quanto jovens em formação. Já os respondentes nascidos nas décadas de 1960 e 2010 representam apenas 2,3% cada, o que indica uma presença reduzida de indivíduos com mais de 54 anos ou com menos de 14 anos. Da mesma forma, a década de 1970 apresenta uma baixa representatividade (4,6%) de respondentes. A presença de respondentes que nasceram nas décadas de 1960 e 1970 sugere um contraste interessante com a presença de respondentes que nasceram na década de 2010, considerando o longo período de estudo (ingressantes de 2008 a 2022):

**TABELA 5** - Perfil etário dos respondentes

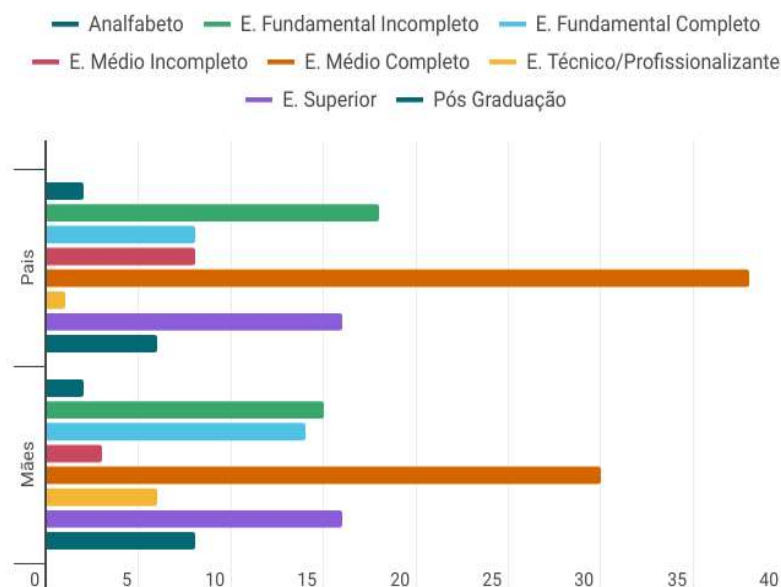
<b>Distribuição por Décadas de nascimento:</b>	<b>Percentual</b>
Década de 1960	2,3%
Década de 1970	4,6%
Década de 1980	21,5%
Década de 1990	46,2%
Década de 2000	21,5%
Década de 2010	2,3%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

A taxa de alfabetismo dos pais e mães dos respondentes é de 97,48%, acima da média de 96,89% do Estado de São Paulo, expressas no Censo Demográfico 2022 do IBGE. O mesmo censo mostra que, em 2022, 35,5% dos homens e 32,7% das mulheres com 25 anos ou mais de idade não tinham instrução ou tinham o ensino fundamental incompleto. Em comparação, apenas 20,83% dos pais e 18,65% das mães dos entrevistados tinham esse nível de instrução. Em relação à escolaridade que abrange o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto, o índice nacional é de 13,6% para homens e 12,1% para mulheres - no grupo dos respondentes, 16,66% dos pais e 18,6% das mães apresentam essa mesma escolaridade.

Em relação ao ensino médio completo e ensino superior incompleto, os índices nacionais são de 34,2% para homens e 33,9% para mulheres, enquanto entre os entrevistados, 39,6% dos pais e 37,25% das mães tinham esse nível de escolaridade. Com ensino superior completo, 22,91% dos pais e 25,5% das mães dos entrevistados se destacaram, em comparação com 16,8% dos homens e 21,3% das mulheres na média nacional.

Os dados a seguir mostram que os pais e mães dos respondentes apresentam níveis de escolaridade superiores às médias nacionais. Esse perfil mais elevado de instrução pode estar relacionado à região em que residem, visto que o Estado de São Paulo possui índices também superiores à média nacional, assim como sugere que os estudantes podem ter sido influenciados positivamente por um ambiente familiar mais instruído.

**FIGURA 7 - Escolaridade dos pais e mães dos respondentes**

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

O fato de o IFSP convocar para matrícula os primeiros candidatos classificados, independentemente de terem feito a opção por algum tipo de reserva de vagas ou não, confirmou-se no questionário, por meio das respostas dos participantes:

**TABELA 6 - Modalidade de Opção de reserva de vaga x Modalidade de matrícula do respondente**

Sua opção para concorrer ao processo seletivo do IFSP foi na vaga de:	Sua matrícula no IFSP foi efetivada em qual concorrência:
Oriundo de escola pública com renda per capita inferior a um e meio salário mínimo	[02 ocorrências] Ampla Concorrência
Preto/pardo oriundo de escola pública com renda per capita inferior a um e meio salário mínimo	[01 ocorrência] Ampla Concorrência
Preto/pardo oriundo de escola pública	[01 ocorrência] Ampla Concorrência
Oriundo de escola pública	[02 ocorrências] Ampla Concorrência

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Essa pergunta foi incluída no questionário e optamos por enviá-lo a todos os estudantes do curso, por já terem conhecimento de que isso ocorria no IFSP São Carlos, além de que direcionar as questões apenas aos estudantes ingressantes por reserva de vagas poderia restringir as informações obtidas. Assim como no IFSP as convocações para matrícula são realizadas dessa forma, outras instituições podem ter utilizado o mesmo formato durante os anos

anteriores. Entretanto, agora está incluído como formato obrigatório a ser seguido pelas instituições pelo artigo 4º da Lei nº 14.723, de 2023:

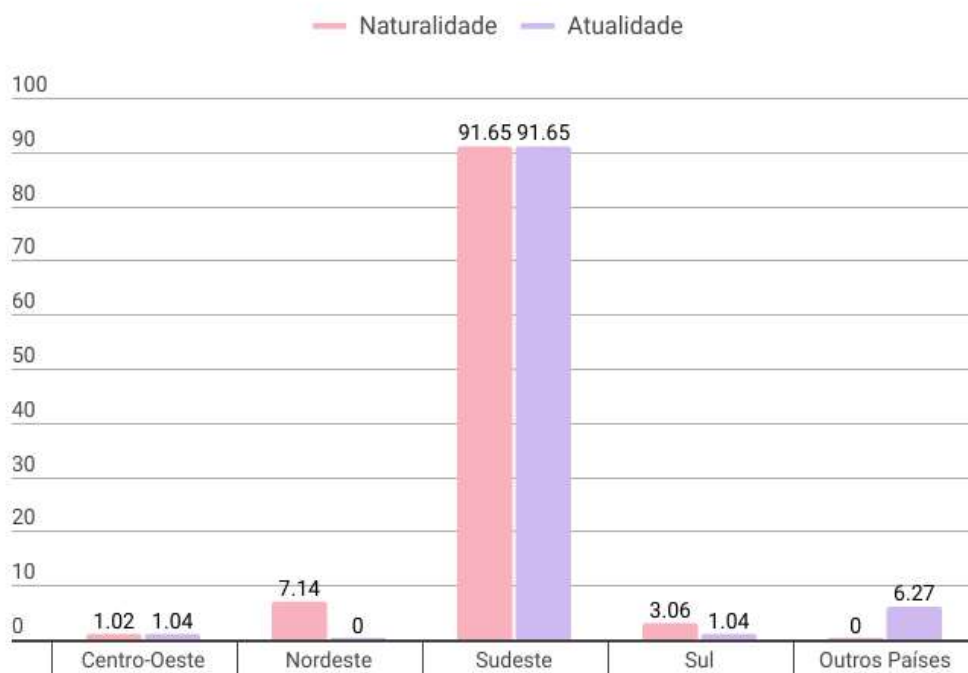
§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Brasil, 2023a)

Todos os estudantes que responderam ao questionário sobre sua naturalidade são brasileiros, pois apenas seis entrevistados não forneceram essa informação. A grande maioria é natural do Estado de São Paulo, representando 91,65% do total e 85,72% da região sudeste. Outros 7,14% são do Nordeste; 3,06% da região sul; 1,02% da região centro-oeste e 3,06% apenas mencionam “Brasil”, sem especificar o estado.

Em termos de residência atual, 91,65% dos respondentes estão residindo na região Sudeste, com 96,6% deles no Estado de São Paulo e 3,4% em Minas Gerais. Além disso, 1,04% está no Rio Grande do Sul, 1,04% no Mato Grosso do Sul e 6,27% moram em países da Europa e América do Norte. Importante destacar que todos os estudantes que estão no exterior já concluíram o curso e estão trabalhando na área de formação.

Os dados da Figura 8 revelam uma forte concentração geográfica dos entrevistados no Estado de São Paulo e na região sudeste, tanto em termos de naturalidade quanto de residência atual. Essa predominância sugere que o IFSP-*campus* São Carlos atrai principalmente alunos dessa região, refletindo como possíveis fatores determinantes a proximidade para o acesso. A presença de ex-alunos morando e participando no exterior evidencia o caráter internacional da carreira de TI, que facilita a mobilidade desses profissionais.

Observe-se que nenhum estudante natural do Nordeste reside atualmente na região de origem, o que pode indicar que eles encontraram condições de trabalho, qualidade de vida ou redes de suporte na região Sudeste, especialmente em São Paulo. Além disso, o vínculo acadêmico-profissional estabelecido durante os anos de estudo e a adaptação à nova localidade podem contribuir para a decisão de não retornar à terra natal.

**FIGURA 8** - Perfil regional dos respondentes. Naturalidade x Residência atual

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

No contexto da questão sobre a experiência acadêmica no IFSP São Carlos, uma parcela significativa dos participantes – aquela que informou que tinha consciência da política de cotas no momento de sua inscrição – foi questionada sobre seus conhecimentos em relação às políticas de reserva de vagas ou ao sistema de cotas no momento da inscrição. As respostas fornecidas oferecem informações sobre a conscientização dos estudantes em relação a essas políticas. A maioria expressiva, representando 59,4% dos entrevistados, afirmou estar completamente ciente das políticas de reserva de vagas e do sistema de cotas no momento de sua inscrição. Esse dado sugere um nível considerável de informação e entendimento prévio por parte dos candidatos, indicando um interesse significativo ou uma boa divulgação dessas políticas antes da entrada no ensino superior. No entanto, a pesquisa também revelou que 30,7% dos participantes tinham apenas um conhecimento superficial sobre essas políticas, enquanto 7,9% possuíam informações parciais, sem uma compreensão total de seus detalhes. Esses números ressaltam a existência de uma parcela considerável de estudantes que, embora tenham algum nível de consciência a respeito dessa política, talvez não estivessem plenamente informados sobre as nuances e implicações.



**TABELA 7** - Conhecimento da política de reserva de vagas

<b>No momento da inscrição, quais eram seus conhecimentos sobre as políticas de reserva de vagas ou o sistema de cotas para entrar no ensino superior?</b>	<b>Percentual</b>
Eu estava completamente ciente das políticas de reserva de vagas e do sistema de cotas.	59,4%
Eu tinha algum conhecimento superficial sobre essas políticas, mas não sabia muito.	30,7%
Eu não tinha conhecimento algum sobre as políticas de reserva de vagas ou o sistema de cotas.	2%
Eu estava ciente das políticas de reserva de vagas, mas não sabia sobre o sistema de cotas.	0%
Eu tinha informações parciais sobre essas políticas, mas não compreendia totalmente seus detalhes.	7,9%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Curiosamente, 2% dos entrevistados afirmaram não ter conhecimento algum sobre as políticas de reserva de vagas ou o sistema de cotas, indicando uma lacuna de informação que pode influenciar as decisões e expectativas dos candidatos ao ingressar no ensino superior. É importante notar que nenhum dos entrevistados indicou estar ciente das políticas de reserva de vagas, mas não saber sobre o sistema de cotas. Esse dado sugere uma associação mais forte entre a consciência geral sobre políticas de reserva e o entendimento específico do sistema de cotas. As respostas auxiliam a compreensão de como os candidatos ao IFSP – São Carlos ingressam na instituição em termos de conhecimento sobre políticas de inclusão e equidade.

Ao pensarmos sobre a experiência acadêmica no IFSP – São Carlos, uma questão fundamental diz respeito à opinião dos participantes sobre a política de reserva de vagas ou o sistema de cotas no ano em que ingressaram no curso. As respostas obtidas revelam uma diversidade de perspectivas e atitudes dos estudantes em relação a essas medidas de inclusão. A maioria expressiva dos entrevistados, correspondendo a 61,4%, afirmou apoiar totalmente a política de reserva de vagas ou o sistema de cotas. Esse dado reflete uma aceitação significativa dessas políticas entre os estudantes, indicando um suporte substancial à busca por maior equidade no acesso ao ensino superior.

Por outro lado, 15,8% dos participantes revelaram uma opinião favorável, mas não estavam totalmente convencidos, sugerindo que, embora houvesse alguma aprovação inicial, uma parcela dos estudantes pode ter tido ressalvas ou dúvidas sobre a eficácia ou justiça dessas políticas. A porcentagem de 5,9% indicou uma posição neutra, sem uma opinião definida sobre a política de reserva de vagas ou sistema de cotas. Essa fatia dos participantes pode refletir uma

falta de posicionamento claro ou uma necessidade de mais informações para formar uma opinião informada sobre essas medidas.

Notavelmente, 10,9% dos entrevistados expressaram ter algumas preocupações ou objeções em relação à política de reserva de vagas ou sistema de cotas. Essa categoria destaca a existência de uma parcela minoritária, mas significativa, que pode ter reservas ou inquietações específicas em relação a essas políticas. Por fim, 5,9% dos participantes afirmaram ser completamente contrários à política de reserva de vagas ou ao sistema de cotas. Essa posição, embora represente uma minoria, sugere a presença de estudantes que se opõem de maneira firme a essas medidas de inclusão. Esses dados refletem a diversidade de opiniões e atitudes dos estudantes do IFSP São Carlos em relação às políticas de reserva de vagas. A compreensão dessas perspectivas é fundamental para a promoção de um ambiente acadêmico inclusivo, em que as políticas implementadas sejam compreendidas, aceitas e, quando necessário, aprimoradas em conjunto com a comunidade estudantil.

**TABELA 8** - Opinião a respeito da política de reserva de vagas

<b>Qual era a sua opinião sobre a política de reserva de vagas ou sistema de cotas no ano em que ingressou no curso?</b>	<b>Percentual</b>
Eu apoiava totalmente a política de reserva de vagas ou sistema de cotas.	61,4%
Eu tinha uma opinião favorável, mas não estava totalmente convencido.	15,8%
Eu estava neutro, sem uma opinião definida	5,9%
Eu tinha algumas preocupações ou objeções em relação à política de reserva de vagas ou sistema de cotas.	10,9%
Eu era completamente contra a política de reserva de vagas ou sistema de cotas.	5,9%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Também buscamos compreender as percepções dos participantes em relação ao recorte racial na política de reserva de vagas. Esse recorte, que visa promover a inclusão de grupos historicamente subalternizados, revela uma gama variada de opiniões entre os estudantes entrevistados. De acordo com os dados obtidos, 50,5% dos participantes expressaram concordância total com o recorte racial: essa expressiva porcentagem sugere um apoio majoritário à utilização desse critério como parte integrante da política de reserva de vagas e essa posição pode ser interpretada como um reconhecimento da necessidade de ações afirmativas para enfrentar as desigualdades históricas enfrentadas por determinados grupos raciais.

Por outro lado, 15,2% dos entrevistados concordaram parcialmente com o recorte racial, o que aponta para uma posição que, embora reconheça a importância do critério racial, pode ter ressalvas específicas ou sugestões de aprimoramento na aplicação dessa abordagem. Uma parcela de 8,1% discordou parcialmente do recorte racial na política de reserva de vagas, representando uma visão crítica e sugerindo que alguns estudantes podem questionar a eficácia ou a justiça desse critério específico. O grupo que discorda totalmente do recorte racial compreende 14,1% dos entrevistados, uma porção que é significativa. Por fim, 12,1% dos participantes afirmaram não ter uma opinião formada sobre o recorte racial na política de reserva de vagas, destacando a existência de uma parcela considerável que podem necessitar de mais informações para formar uma posição clara sobre esse aspecto específico das políticas de inclusão.

Esses dados revelam uma complexidade de perspectivas sobre o recorte racial na política de reserva de vagas no IFSP São Carlos e compreender essas diversas opiniões é crucial para o desenvolvimento de políticas inclusivas que respeitem a diversidade de pensamentos e experiências dos estudantes.

**TABELA 9** - Opinião a respeito do recorte racial na Lei de Cotas

<b>Qual é a sua opinião sobre o recorte racial da política de reserva de vagas?</b>	<b>Percentual</b>
Concordo totalmente com o recorte racial.	50,5%
Concordo parcialmente com o recorte racial.	15,2%
Discordo parcialmente com o recorte racial.	8,1%
Discordo totalmente com o recorte racial.	14,1%
Não tenho opinião formada sobre o recorte racial.	12,1%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

A fim de compreender as percepções em relação ao critério de baixa renda como parte da política de reserva de vagas, verificamos que a expressiva maioria, representando 75,5% dos entrevistados, são totalmente favoráveis ao critério de baixa renda. Essa resposta majoritária sugere um reconhecimento generalizado da importância de considerar o aspecto socioeconômico como parte integrante das políticas de ações afirmativas. A ênfase dada a esse critério pode refletir a compreensão dos respondentes da relação entre a baixa renda e as barreiras enfrentadas pelos estudantes no acesso ao ensino superior.

Em contraste, 15,7% dos participantes indicaram ser parcialmente favoráveis ao critério de baixa renda e um pequeno percentual, composto por 2,9% dos entrevistados, afirmou ser parcialmente contrário ao critério de baixa renda. Outro grupo de 2,9% dos participantes

declarou ser totalmente contrário ao critério de baixa renda. Por fim, um percentual equivalente, também de 2,9%, afirmou não ter opinião formada sobre o critério de baixa renda. Essa categoria destaca a existência de uma parcela de estudantes que podem necessitar de mais informações para formar uma posição clara sobre esse aspecto específico das políticas de inclusão.

**TABELA 10 - Opinião a respeito do recorte social na Lei de Cotas**

<b>Você é favorável ao critério de baixa renda da reserva de vagas?</b>	<b>Percentual</b>
Sim, sou totalmente favorável ao critério de baixa renda.	75,5%
Sim, sou parcialmente favorável ao critério de baixa renda.	15,7%
Não, sou parcialmente contrário ao critério de baixa renda.	2,9%
Não, sou totalmente contrário ao critério de baixa renda.	2,9%
Não tenho opinião formada sobre o critério de baixa renda.	2,9%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Abordamos em uma das questões a percepção dos estudantes sobre a eficácia da política de cotas na democratização do acesso ao ensino superior e obtivemos como resultado uma maioria expressiva, representando 45,5% dos entrevistados, afirmando acreditar que a política de cotas tem desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior. Essa resposta positiva ao sistema de cotas sugere um reconhecimento da importância das cotas como um instrumento efetivo para mitigar as disparidades históricas no acesso à educação superior, promovendo uma maior inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Outros 35,6% dos respondentes indicaram que, embora acreditem que as políticas de cotas têm contribuído para a democratização do acesso, reconhecem que há desafios. Essa perspectiva sinaliza uma visão que destaca a compreensão de que as cotas podem ser eficazes, mas que ainda há obstáculos a serem superados para alcançar uma democratização plena – o que já vimos que se sustenta na realidade, visto que as projeções mínimas após a implementação das cotas não tinham sido ainda atingidas. Uma parcela menor, composta por 7,9% dos entrevistados, revelou indecisão quanto à eficácia da política de cotas na democratização do acesso.

Entretanto, 6,9% dos participantes expressaram a opinião de que a política de cotas não tem tido um impacto significativo na democratização do acesso. Essa visão contrária destaca a presença de estudantes que questionam a eficácia das cotas como um mecanismo para promover uma maior equidade no ensino superior. Uma minoria de 4% dos entrevistados declarou acreditar que a política de cotas tem tido um impacto negativo no acesso ao ensino superior.

De modo geral, mais de 80% dos respondentes confirmaram um impacto positivo das cotas, seja de forma plena ou com ressalvas. A existência de grupos céticos e críticos, embora minoritários, reforça a importância de manter-se um debate contínuo sobre os objetivos, resultados e aprimoramentos da política de reserva de vagas.

**TABELA 11** - Opinião a respeito da democratização na Lei de Cotas

<b>Você considera que a política de cotas tem possibilitado a democratização do acesso ao ensino superior?</b>	<b>Percentual</b>
Sim, definitivamente acredito que a política de cotas tem democratizado o acesso.	45,5%
Sim, acredito que a política de cotas tem contribuído para a democratização, mas há desafios.	35,6%
Não tenho certeza, estou indeciso(a) sobre a eficácia da política de cotas.	7,9%
Não, acredito que a política de cotas não tem tido impacto significativo na democratização.	6,9%
Não, acho que a política de cotas tem tido um impacto negativo no acesso ao ensino superior.	4%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Questionamos os respondentes sobre os motivos que levaram os participantes a trancar, cancelar ou evadir do curso e sobre os pontos positivos, que favoreceram a conclusão do curso. As respostas revelam uma variedade de experiências e desafios: alguns destacam positivamente o apoio de programas de permanência, que foi crucial para a conclusão do curso. Outros expressam satisfação com a trajetória acadêmica, enfatizando a conquista da formação desejada e a transição para cursos de pós-graduação. No entanto, há relatos de dificuldades, como problemas de saúde mental, desligamento da instituição por discordâncias ideológicas, dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso, desafios de conciliação entre trabalho e estudos; alguns participantes optaram por trocar de curso ou de instituição, enquanto outros enfrentam circunstâncias pessoais, como a necessidade de cuidar da família, entre outros motivos. Em geral, a diversidade de relatos destaca as complexidades envolvidas nas trajetórias acadêmicas e as diferentes razões que levam à interrupção ou conclusão dos cursos.

**TABELA 12** - Situação de Matrícula atual do respondente

<b>Qual sua situação atual de matrícula no curso do IFSP?</b>	<b>Percentual</b>
Trancado	3,9%
Cancelado	18,6%
Evadido	11,8%
Formado	41,2%
Cursando	22,6%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

A análise das respostas revela uma variedade de desafios e aspectos favoráveis enfrentados pelos estudantes no IFSP São Carlos. Os desafios mais comuns incluem questões de localização, deslocamento, horários de ônibus, além de problemas com alguns professores. A distância do *campus*, a necessidade de marcar presença nas aulas e a dificuldade de conciliar estudos e trabalho foram mencionadas como obstáculos significativos. Em contrapartida, aspectos favoráveis destacados pelos alunos incluem ajuda contínua dos professores e funcionários da instituição, especialmente do setor sociopedagógico. A facilidade de encontrar estágios, cursos e participar de eventos como o *WeComp* também foi mencionada como um ponto positivo. Alguns alunos destacaram o suporte financeiro e emocional oferecido pela instituição, como auxílio permanência e programas de bolsas.

A qualidade do curso, professores e conteúdo, juntamente com a oportunidade de participar de programas como Ciência sem Fronteiras<sup>13</sup> foram fatores que influenciaram positivamente a permanência dos alunos. No entanto, houve relatos de desafios emocionais, falta de comunicação entre os alunos e até mesmo assédio verbal por parte de professores. Outro ponto relevante é a relação entre o mercado de trabalho e a permanência no curso: alguns alunos mencionaram a facilidade de encontrar estágios e a perspectiva de um futuro promissor como motivadores para continuar no curso.

As experiências variam amplamente, refletindo a complexidade das trajetórias acadêmicas. Enquanto alguns enfrentam desafios de adaptação, conciliação de tempo e questões emocionais, outros encontram apoio em programas do IFSP, qualidade do ensino e perspectivas de carreira na área de tecnologia.

**TABELA 13** - Adaptação do estudante no curso

<b>Como foi a sua adaptação quando ingressou no curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP?</b>	<b>Percentual</b>
Muito boa	45,5%
Boa	27,7%
Regular	14,9%
Ruim	10,9%
Outra	1%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

<sup>13</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído pelo Decreto nº 7.642, em 13 de dezembro de 2011, durante o governo Dilma Rousseff. Financiada pela Capes, CNPq e empresas parceiras, o objetivo inicial era expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação, propiciando a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. Saiba mais em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>, Acesso em: 27 out. 2024.

Perguntamos se o estudante acredita que teria ingressado no ensino superior se não houvesse a possibilidade de cotas. Em números absolutos, 53 respondentes expressaram confiança de que teriam ingressado no ensino superior mesmo na ausência do sistema de cotas. Entretanto, 18 participantes afirmaram que não teriam ingressado caso as cotas não estivessem disponíveis, destacando a importância dessas medidas para a inclusão educacional. Também 18 participantes responderam não terem ingressado pelo sistema de cotas no IFSP São Carlos e 11 participantes manifestaram incerteza sobre sua trajetória acadêmica sem o suporte das cotas.

**TABELA 14** - Possibilidade de ingresso no curso sem a Lei de Cotas

<b>Você acredita que teria ingressado no ensino superior se não houvesse a possibilidade de cotas?</b>	<b>Percentual</b>
Sim, acredito que teria ingressado	52%
Não, acredito que não teria ingressado	18,6%
Não tenho certeza	10,8%
Não ingressei pelo sistema de cotas	18,6%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Questionamos aos respondentes sobre sua situação atual de matrícula no curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP – São Carlos. Obtivemos a indicação de que 41,2% dos participantes já concluíram o curso, o que destaca como um grupo significativo de graduados e, outros 21,6% estão atualmente cursando o curso.

Entre os respondentes, 17,6% indicaram que suas matrículas foram canceladas, enquanto 11,8% se identificaram como evadidos. Também, 3,9% mencionaram ter trancado a matrícula e 1% está desligado do curso. Essas situações levantam questões importantes sobre os desafios e obstáculos que alguns participantes podem ter enfrentado ao longo do curso, a trajetória acadêmica dos entrevistados revelou uma diversidade de desafios e estratégias de superação.

A pergunta sobre a percepção das ações para favorecer a permanência no ensino superior forneceu informações sobre o suporte oferecido aos estudantes e a eficácia das políticas institucionais. A análise das respostas revela uma gama de perspectivas entre os estudantes. Uma parcela significativa, representando 32,7%, afirmou perceber várias ações no IFSP que têm favorecido sua permanência no ensino superior. Esses estudantes reconhecem o esforço e o suporte institucional, indicando que as políticas existentes podem estar contribuindo positivamente para a experiência acadêmica. Essa percepção positiva é crucial para o desenvolvimento contínuo de práticas eficazes. Outro grupo de 32,7% dos estudantes percebe algumas ações, mas expressa a opinião de que mais poderia ser feito. Isso sugere uma visão

positiva, mas com espaço para melhorias. Entender as áreas específicas que esses estudantes identificam como passíveis de aprimoramento é fundamental para otimizar as políticas e práticas de apoio à permanência. Uma parcela considerável, correspondendo a 26,7%, declarou não ter certeza e não possuir uma opinião definitiva sobre as ações realizadas para favorecer a permanência. Esse grupo pode incluir estudantes que ainda estão avaliando o suporte oferecido ou que podem não estar totalmente cientes das iniciativas institucionais. Estratégias de comunicação e informação podem ser implementadas para esclarecer dúvidas e destacar as ações existentes.

Um grupo menor, representando 7,9%, afirmou não perceber ações significativas para favorecer a permanência no ensino superior. Compreender as razões por trás dessa percepção negativa é crucial para identificar áreas de melhoria e garantir que o suporte institucional seja efetivo para todos os estudantes. É notável que nenhum estudante indicou que as ações existentes não são eficazes para favorecer a permanência. Isso pode sugerir que, mesmo entre aqueles que expressaram dúvidas ou críticas, ainda existe uma crença de que as ações implementadas podem ter um impacto positivo.

**TABELA 15** - Percepção de ações de Permanência Estudantil

<b>Você percebe ações realizadas no IFSP para favorecer a permanência do estudante no ensino superior?</b>	<b>Percentual</b>
Sim, percebo várias ações que têm favorecido minha permanência.	32,7%
Sim, percebo algumas ações, mas acho que mais poderia ser feito.	32,7%
Não tenho certeza, não tenho uma opinião definitiva sobre isso.	26,7%
Não, não percebo ações significativas para favorecer a permanência.	7,9%
Não, acredito que as ações existentes não são eficazes para favorecer a permanência dos estudantes.	0%

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

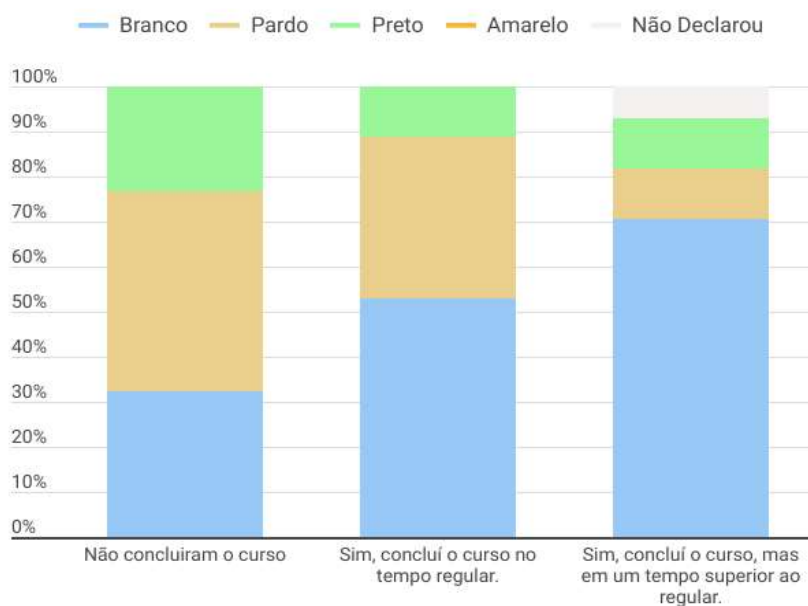
As respostas dos estudantes revelam uma mistura de percepções sobre as ações realizadas no IFSP para favorecer a permanência no ensino superior. A presença de visões positivas, com ou sem reservas, destaca o potencial impacto positivo das políticas institucionais. No entanto, é igualmente essencial abordar as preocupações e dúvidas levantadas pelos estudantes para garantir que as ações empreendidas atendam efetivamente às necessidades e expectativas dos estudantes no curso de Tecnologia e Desenvolvimento de Sistemas.

Entre os respondentes, 23,53% estão atualmente cursando ADS, e, considerando que esses estudantes ainda não atingiram o período de conclusão do curso, a análise se concentrará nos demais que responderam sobre a conclusão, especificando se foi no tempo previsto ou se



precisaram de mais tempo. Entre esses estudantes, 43,58% não concluíram o curso, 21,8% finalizaram no tempo regular e 34,61% concluíram após o período regular. Conforme apresentado na Figura 9.

**FIGURA 9** - Percentual por cor/raça de conclusão no curso de Análise e Desenvolvimento de



Sistemas

**Fonte:** Elaborado pela autora em 2024.

Dos estudantes que não concluíram o curso, 67,65% eram negros, sendo que 23,55% eram pretos e 44,11% eram pardos, enquanto 32,35% eram brancos. Por outro lado, entre os que concluíram o curso no tempo regular, 52,95% eram brancos e 47,05% eram negros, sendo que 11,76% eram pretos e 35,30% eram pardos. Quando se considera a conclusão em um período superior ao tempo regular, 70,35% dos estudantes eram brancos e 22,25% eram pretos e pardos. Esses dados refletem a literatura da área, que aponta que, apesar do acesso ao ensino superior ser garantido, a taxa de evasão é maior entre pretos e pardos, provavelmente devido a problemas relacionados à permanência. Além disso, a taxa de conclusão é maior entre os estudantes brancos, embora a diferença diminua quando se considera a conclusão no tempo previsto pelo curso.

Ao analisar mais profundamente esses dados, identificamos que 58,9% dos estudantes que concluíram o curso no prazo regular ingressaram por ampla concorrência, 29,5% por serem oriundos de escola pública, 5,8% eram de escolas públicas com renda per capita inferior a 1,5

salário mínimo e 5,8% eram pessoas pretas ou pardas oriundas de escolas públicas com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio. Isso sugere que, embora a conclusão do curso em tempo regular tenha uma representação equilibrada entre brancos e pretos/pardos, o nível de escolaridade prévia e outras oportunidades foram determinantes para o sucesso acadêmico. A forma de ingresso demonstra isso, já que os estudantes que ingressaram por ampla concorrência, geralmente com as melhores notas, foram os que mais concluíram o curso dentro do prazo.

Para compreender o impacto da formação dos estudantes de ADS e entendendo como superação da desigualdade social o acesso qualificado ao mercado de trabalho, o questionário abordou a inserção profissional após a conclusão do curso. Dos respondentes que concluíram o curso de ADS, 67,44% ingressaram no mercado de trabalho em sua área de formação até um ano após a conclusão. Outros 11,63% afirmaram ter ingressado no mercado, mas em uma área diferente da qual se formaram; aproximadamente 13,95% entraram no mercado de trabalho antes mesmo de concluir o curso, apenas 2,32% afirmaram estar em processo de tentativa de ingresso na área de atuação; 2,32% não ingressaram por não ser seu objetivo e outros 2,32% estavam aprimorando seus estudos sem ter entrado no mercado de trabalho.

Os dados sugerem que o curso de ADS tem um impacto positivo e relevante na inserção de seus formandos no mercado de trabalho. Além disso, ter uma porcentagem de alunos que ingressam no mercado antes mesmo de concluir o curso reforça a alta demanda e a atratividade da área de formação.

Dos estudantes que ainda estão cursando ADS, observam que a maioria já trabalha ou tem intenção de ingresso no mercado de trabalho durante o curso. Apenas 16,66% se declararam estudantes em tempo integral. Entre os demais, 20,83% já atuam na área de Tecnologia da Informação; 33,33% trabalham em outras áreas; 4,16% estão aposentados e 25% afirmaram estar desempregados, mas buscando emprego na área.

A maioria dos estudantes do IFSP São Carlos combinam trabalho e estudo, refletindo uma característica comum no contexto brasileiro, em que muitos estudantes precisam conciliar a formação acadêmica com a necessidade de sustento. Essa situação destaca a importância de estratégias e políticas que apoiem os estudantes trabalhadores, como programas de auxílio financeiro, horários de aula mais flexíveis e modalidades de ensino adaptadas. Além disso, uma parcela expressiva de estudantes que já está inserida no mercado de trabalho, seja na área de TI ou em outros setores, sugere que o curso de ADS é atraente e permite aplicabilidade prática ainda durante a formação.

Entre os estudantes que não se formaram no curso de ADS, aproximadamente 34,78% dos estudantes estão trabalhando na área de Tecnologia da Informação, o que ainda reforça a

característica de alta demanda de mercado da área. Os demais atuam em outras áreas, tendo destaque Administração e Administração Pública, que juntas representam cerca de 13,04%. As áreas de Engenharia e Engenharia de Controle e Automação somam aproximadamente 8,7%; Medicina, 5,8% e áreas menos representativas, que incluem setores como Educação, Marketing Digital, Manutenção e Logística de Transporte, e funções diversas, como Atendente e Fotógrafo Autônomo, totalizam 37,68% de atividades distribuídas em diferentes setores.

#### 4.1 Experiências educacionais e percepções estudantis

Algumas perguntas do questionário eram seguidas por outra que continha um “espaço para comentar”, em que os estudantes teceram comentários a respeito de sua opinião sobre o que estava sendo perguntado. Com base nas respostas obtidas nesses campos, aplicamos a análise de conteúdo para o aprofundamento do estudo. Essa categorização nos ajudou a entender as nuances das opiniões e experiências dos entrevistados, destacando fatores como a qualidade do ensino médio e as implicações das cotas na democratização do acesso ao ensino superior.

Nas respostas obtidas, observamos que muitos participantes associaram o seu ingresso no ensino superior à qualidade da formação recebida no ensino médio. Essa associação é particularmente evidente entre aqueles que cursaram escolas particulares, refletindo uma percepção de que a formação de qualidade diminui a necessidade de políticas de reserva de vagas. No entanto, mesmo entre os que afirmaram que poderiam ter ingressado sem a ajuda das cotas, houve reconhecimento da importância das políticas afirmativas para ampliar o acesso ao ensino superior a grupos historicamente marginalizados. Destacamos abaixo o depoimento de um dos respondentes:

*Na época em que ingressei na universidade as cotas ainda não eram uma realidade, as ações afirmativas ainda estavam se iniciando. No entanto, reconheço que as cotas são um instrumento importante na concessão de oportunidades a todos e melhoria do acesso ao ensino superior. (R57 - B - O)*

Outro respondente comentou:

*Acho as cotas válidas para normalizar, padronizar e dar acesso às pessoas de forma igualitária. (R41 - B - AC)*

Essa opinião reafirma o papel das cotas como um mecanismo de inclusão, alinhando-se com a visão de que, embora não seja uma solução definitiva, é uma resposta necessária para lidar com as desigualdades educacionais e sociais que persistem no Brasil. Essa ideia é

corroborada por outro participante que enfatiza a dimensão social e racial das cotas como resposta às disparidades históricas.

*Não posso falar por mim, mas acho que cotas é um sistema essencial no Brasil. Não como uma solução final, mas para remediar um problema de racismo estrutural. (R23 - ND - AC)*

Após questionar “Você acredita que teria ingressado no ensino superior se não houvesse a possibilidade de cotas?”, abriu-se espaço para o respondente comentar, se quisesse, a questão. Alguns respondentes remeteram o acesso ao ensino superior à qualidade do ensino recebido pela escola onde cursaram o ensino médio. O relato que segue demonstra um reconhecimento de privilégio pessoal e uma valorização da política de cotas como forma de equidade social.

*Embora eu ache que ingressaria sem cotas e para mim as cotas nem se aplicam porque estudei a maior parte do ensino médio/técnico em escola particular, reconheço que a política de cotas é e foi fundamental para dar acesso a pessoas que estudam e que estudaram comigo. (R67 – Pr - AC)*

Outro estudante afirmou:

*Acredito que sim, pois tive o privilégio de cursar o ensino fundamental e médio em escola particular. (R85 – Pr - AC)*

Essa declaração reflete uma percepção de segurança quanto à sua capacidade de ingresso, independentemente das cotas, mas reforça a ideia de que o ensino de qualidade é um diferencial relevante. No mesmo sentido, alguns respondentes destacaram a importância da formação oferecida por seus pais:

*[...] tive acesso ao ensino de qualidade graças aos meus pais, me proporcionando a possibilidade de entrada na ampla concorrência (R24 - ND - AC)*

*Sempre me dediquei aos estudos e meus pais me proporcionaram estudar em instituições públicas de ensino com qualidade excepcional (R97 - Pr - PPI+Renda)*

Esses relatos evidenciam como o apoio familiar e a qualidade da educação recebida podem contribuir significativamente para o ingresso no ensino superior. Ainda assim, houve aqueles que embora, tenham consciência de suas vantagens, reconheçam o papel fundamental das cotas para outros:

*Acredito que existe uma importância muito grande na possibilidade de cotas, eu tive a sorte de ter um ensino de qualidade, mas se não houvesse, seria extremamente necessária. (R28 - Pa - AC)*

Por outro lado, a percepção da dificuldade de ingresso sem as cotas também foi expressa:

*Provavelmente minha colocação ficaria muito atrás de pessoas que tiveram uma qualidade de ensino médio melhor do que a minha (R81 - B - EP)*

O respondente R101 relatou que apesar de ser preto, utilizou a reserva de vaga para pessoa oriunda de escola pública em seu ingresso na instituição, salientando a relevância das cotas para garantir o acesso ao ensino superior e expôs a discrepância entre a qualidade do ensino médio público e particular.

*Venho de uma família da classe trabalhadora. Eles não têm ideia de que cursar um ensino superior pode melhorar a condição do indivíduo no modelo social no qual vivemos. [...] Portanto, as cotas me ajudaram e podem ajudar muitas pessoas a ingressar no ensino superior. Quem conhece o mínimo de história sabe que os negros foram e ainda são relegados à própria sorte e são assassinados e encarcerados aos montes. Não utilizei cotas para negros, mas aproveitei o acréscimo de pontuação para alunos de escolas públicas, pois acredito que o acréscimo ao menos minimiza a discrepância entre o ensino público e o particular na formação base. (R101 - PR - EP+Renda)*

Em vários outros comentários, os estudantes enfatizaram a importância da Lei de Cotas para a garantia de seu acesso ao ensino superior público. Um estudante destacou que:

*Ingressei por ampla concorrência no IFSP. Mas, após cursar o IFSP, ingressei em curso com alta concorrência utilizando o sistema de cotas para escola pública, em outra universidade, sem o qual não teria cursado medicina.” (R27 - Pa - AC)*

Outro participante compartilhou que:

*[...] sem as cotas e os programas de permanência não conseguiria permanecer e concluir o curso. (R78 - Pr - PPI+Renda)*

Esses relatos indicam a relevância dos programas de permanência como essencial para conclusão do curso, que, sem esse suporte, a continuidade dos estudos teria sido inviável. O relato que segue destacou que sua entrada no curso se deu tanto pelas políticas de ação afirmativas quanto pelo aumento de vagas na época, entretanto reconhece que tais políticas tenham sido insuficientes e sofreram desmantelamento nos anos seguintes, mostrando a fragilidade e a necessidade de reforço nas ações afirmativas para garantir uma maior equidade educacional.

*Acredito que meu ingresso foi devido a políticas de ações afirmativas em conjunto com uma política da época onde houve um aumento do número de vagas de cursos de nível superior no país. Infelizmente essas políticas foram insuficientes de maneira geral, ao mesmo tempo que houve alguns desmontes de políticas públicas educacionais em anos recentes. (R63 - Pa - EP+Renda)*

Duas respostas nos chamaram atenção, pois, embora o questionamento da pergunta fosse sobre o ingresso ou não no ensino superior caso não houvesse a reserva de vagas, esses dois respondentes defenderam exclusivamente as cotas sociais em detrimento do recorte racial, apesar de ambos se autodeclararem pardos no questionário. Ambos defendem que a cor da pele não deve ser fator a ser considerado pela política de reserva de vagas. Um deles, o segundo respondente, inclusive, opõe-se veementemente não só a esse critério, mas também a outras formas de autoidentificação:

*Acredito que as cotas deveriam ser somente por renda, escola pública, deficiência ou por morar numa aldeia indígena. Não por ser preto ou pardo, não acho que a cor da sua pele deveria ser foco ao entrar no ensino superior. (R99 - Pa - PPI+Renda)*

*Sou pardo, mas sou contra as cotas raciais, ou seja, contra classificação das pessoas por cor da pele. As cotas sociais são mais justas na medida em que não retiram vaga de uma pessoa branca, pobre, que não teve acesso a uma educação de qualidade. Sobre a questão anterior a esta, não existe o campo "outro" quando se fala de sexo. Ou é masculino ou é feminino. (R11 - Pa - EP)*

Podemos verificar que alguns respondentes defendem exclusivamente as cotas sociais em detrimento das raciais, alegando que parâmetros raciais são supostamente desnecessários. Alguns destacam a ausência de políticas de cotas em seus editais de entrada, entretanto reconhecem a política como necessária e apontam como uma forma de combate ao racismo e às desigualdades raciais e sociais. Houve reconhecimento por parte de alguns da relevância das cotas para o acesso e permanência no ensino superior. A complexidade da identificação racial e a influência do acesso à educação de qualidade também são apontadas nas respostas. Como fator positivo foram citados programas de permanência da instituição.

Esses posicionamentos revelam uma complexidade da discussão sobre políticas de ação afirmativa, refletindo um debate entre justiça social e igualdade racial no acesso à educação, que também veremos em outros relatos mais à frente.

A partir do questionamento: “Explique os motivos que te levaram a trancar, cancelar ou evadir no curso. Se concluiu o curso, nos conte um pouco como foi a sua trajetória acadêmica”, elencamos as dificuldades apontadas pelos estudantes para a permanência e/ou conclusão no curso. De modo geral, os desafios financeiros e familiares vivenciados como obstáculos comuns, assim como a conciliação entre faculdade, trabalho e responsabilidades familiares, acabou resultando em dificuldades no ou mesmo sacrifício do curso. O deslocamento para a faculdade, especialmente quando em áreas distantes da cidade, também foi apontado como empecilho, impactando diretamente na capacidade de manutenção do curso.

A relação entre trabalho e estudo se destacou como um tema recorrente e reforça o dado encontrado de maior incidência de estudantes trabalhadores no curso, apontando como dificuldade manter estudo e trabalho, conforme aponta R67 (Pr - AC):

*As maiores dificuldades foram conciliar trabalho e estudo, por conta de eu ter entrado numa turma matutina, deveria ter entrado numa turma noturna para conciliar melhor as atividades.*

Apesar de conseguirem conciliar as duas responsabilidades, foi preciso concluir o curso em um prazo mais longo, como R10 (B - O):

*Eu entrei em 2014 e concluí em 2020, só achei meio complicado de conciliar trabalho e estudos, teve semestres que eu cursei apenas uma matéria devido falta de tempo.*

Outro estudante afirmou:

*Não foi fácil, pois trabalhava e estudava. Conclui o curso em 5 ano. (R37 - B - AC)*

Devido ao trabalho, alguns estudantes veem a sua formação se prolongar além do período ideal. Enquanto outros, as dificuldades em equilibrar as demandas profissionais e acadêmicas acabaram resultando em trancamentos e até mesmo no abandono do curso - é o caso de R16 (B - EP):

*Estava trabalhando bastante, já trabalhava na área, sem muito tempo para ver as aulas e estudar.*

Essa situação também foi apontada por R101 (EP+Renda / Pr):

*Tranquei algumas vezes e quase perdi a matrícula, pois precisava trabalhar no início do curso.*

Outras situações específicas obtiveram o mesmo resultado:

*Comecei um emprego novo e os horários eram incompatíveis.*

Em situações mais extremas, alguns estudantes se viram obrigados a cancelar sua trajetória, como R91 (Pa - PPI+Renda), que relata:

*Logo que entrei passei um mês no curso e cancelei, devido a insegurança financeira em continuar [...].*

Já o participante (R15 / PPI / Pr) relatou:

*Tive muitos problemas financeiros e familiares. Não consegui na época conciliar a faculdade, trabalho e manter minha família. [...] Tive que sacrificar o curso.*

Em outros casos, mudanças geográficas impuseram barreiras intransponíveis, como relatado por R96 (Pr - PPI+Renda):

*Mudança de estado por motivos de trabalho, o que tornaria inviável a continuação do curso.*

Apesar de aparecer como um fator de dificuldade para os estudantes, a inserção no mercado de trabalho corrobora com o perfil do profissional e da grande oferta de vagas na área, o que atrai os ainda estudantes a ingressarem mesmo antes da formação em postos de trabalho, como relata R79 (Pa/EP):

*Eu comecei a trabalhar na área, antes da formação no curso, por isso acabei deixando o curso um pouco de lado, e concluindo ele no último semestre possível.*

Outro tema muito recorrente nas respostas que abordaram as dificuldades de permanência no curso foram os problemas de saúde mental e o impacto significativo da pandemia no desenvolvimento do curso. Para muitos estudantes, o contexto pandêmico e seus desdobramentos afetaram profundamente suas trajetórias acadêmicas, causando dificuldades emocionais e, em muitos casos, ao afastamento temporário ou definitivo dos estudos. A interrupção dos estudos foi comum para muitos, como relata um estudante:

*A pandemia atrapalhou a realização do curso. Depois, não consegui voltar mais. (R45 - Pa - AC).*

Esse impacto da pandemia não apenas interrompeu o fluxo normal de atividades acadêmicas, mas também foi acompanhado por problemas pessoais e familiares, como aponta outro aluno:

*Depressão, pandemia, índice dos pais. (R83 - Pr - AC).*

O peso emocional do contexto pandêmico somado a outros fatores pessoais levou os estudantes a reavaliarem suas escolhas e buscar alternativas temporárias para lidar com a situação.

*Passei por uma depressão devido a vários fatores, então voltei para a cidade dos meus pais e tranquei o curso. Depois comecei um curso (...) e acabei cancelando o de ADS, porém pretendo finalizar ele algum dia. (R60 - B - EP).*

Essa decisão de pausa, muitas vezes impulsionada por problemas psicológicos, é exemplificada no relato de R73:



*Problemas pessoais / psicológicos. (R73 - B - EP+Renda).*

Para alguns, a dificuldade de conciliar as demandas acadêmicas com a vida pessoal tornou-se particularmente exaustiva, ainda mais no cenário da pandemia - um estudante, nesse sentido, destacando a dimensão das questões emocionais na continuidade de sua formação, indica:

*Saúde mental. (R49 - Pr - AC)*

Para quem já enfrentou desafios no equilíbrio entre responsabilidades acadêmicas e familiares, a pressão se intensificou:

*Foi uma trajetória, pois no ano que ingressei meu filho tinha meses de vida, sem contar que ainda tinha uma jornada de trabalho antes do difícil curso, porém nada que me desmotivasse a trancar a minha matrícula. (R90 - Pr - PPI)*

Alguns estudantes avançaram em seus estudos após enfrentar episódios de depressão, mas se depararam com obstáculos burocráticos e administrativos, o que agravou ainda mais o quadro emocional. Como narra um estudante:

*Tive uma depressão no primeiro semestre de 2023, oriunda do período da pandemia, estava fazendo a última disciplina do curso e o estágio, perdi o ânimo [...] teve umas chamadas de ampla defesa, para o aluno explicar o que houve, [...] mas meu prontuário não estava na lista dos convidados, procurei o coordenador do curso [...] um mês depois me disse por e-mail que a decisão deles foi manter o cancelamento. (R8 - Pa - PPI+Renda).*

Esse relato expõe não apenas as dificuldades pessoais, mas também a falta de suporte institucional ofertado no processo de retomada dos estudos, o que gerou frustração e, em alguns casos, o afastamento definitivo.

Algumas experiências revelam a complexidade dos impactos emocionais e psicológicos que a pandemia trouxe para os estudantes do IFSP, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. Problemas relacionados à saúde mental estão ligados diretamente com a permanência estudantil e o suporte institucional deve prever ações para que os estudantes possam enfrentar seus desafios pessoais sem comprometer o sonho da formação superior.

Outro fator relevante, frequentemente citado pelos estudantes em suas respostas, foi a mudança de curso devido a diversas razões, como falta de identificação com a área, oportunidades em outras instituições, dificuldades financeiras ou a busca por um caminho profissional mais alinhado com seus objetivos. Esses relatos refletem como as trajetórias

acadêmicas podem ser influenciadas por múltiplos fatores que vão além do índice de desempenho acadêmico.

Muitos estudantes disseram que concluíram o curso no IFSP por terem conseguido ingressar em outra universidade ou em cursos de maior interesse pessoal. Um exemplo é o estudante que compartilha:

*Cancelei o curso pois passei na primeira opção no Enem, por isso deixei o curso no IFSP. (R40 - Pa - PPI+Renda)*

Em outro caso, a conquista de uma vaga em um curso de alta concorrência foi decisiva para a mudança:

*Fui aprovado em medicina na UFRJ e na UFSCar, não quis perder esta oportunidade. (R27 - Pa - AC)*

Para alguns, a conclusão de uma formação anterior também levou a seguir outras carreiras, como no caso do estudante que afirma ser:

*Graduado em Ciências Contábeis. (R69 - Pr - AC)*

Outro estudante, por sua vez, apenas menciona sua transferência para uma nova instituição sem fornecer detalhes adicionais:

*Ingressei em outra universidade. (R13 - B - AC)*

A insegurança financeira também foi um fator de peso para alguns alunos, especialmente aqueles que enfrentaram dificuldades para se manterem no curso.

*Logo que entrei passei um mês no curso e cancelei, devido a insegurança financeira em continuar [...] apesar de já ter conseguido uma bolsa de 400 reais, fiquei preocupado em não conseguir arrumar rapidamente um trabalho com uma remuneração maior" (R13 - B - AC)*

Esse relato evidencia o impacto das demandas econômicas na decisão de continuar ou não com o curso.

Alguns estudantes, apesar de não se identificarem plenamente com o curso, persistiram devido à perspectiva de empregabilidade e de um futuro profissional mais promissor.

*Minha trajetória acadêmica foi cheia de altos e baixos. No início, não gostava do curso, mas continuei pois sabia que o diploma na área de tecnologia me levaria a chegar onde estou hoje. (R106 - Pa - EP)*

As mudanças de curso dentro da mesma instituição também foram comuns, refletindo a busca por áreas que despertassem maior interesse ou oferecessem melhores perspectivas de carreira. Relatos exemplificam e ilustram esse movimento entre cursos:

*Mudança de curso. (R106 - Pa - EP)*

*Mudei de curso. (R95 - Pr - AC)*

*Optei por outro curso [...] no IFSP. (R50 - Pa - AC)*

Para alguns, a mudança foi orientada pelo desejo de uma formação mais específica.

*Mudei para a Engenharia da Computação. (R67 - Pr - AC)*

Outros encontraram no IFSP a possibilidade de explorar novos campos de estudo que se adequassem melhor aos seus interesses:

*Não concluí, não me identifiquei com o curso. Portanto segui para outro curso no IFSP. (R26 - B - AC)*

A falta de identificação com a área de estudo também foi uma razão clara para o abandono do curso:

*Não gostei da área... (R75 - B - AC)*

Esse sentimento de falta de identificação pode dificultar o engajamento acadêmico e a persistência no curso escolhido inicialmente. Alguns estudantes disseram que compromissos pessoais e familiares acabaram por inviabilizar a continuidade no curso.

*Por motivos particulares, infelizmente não consegui conciliar o curso com demandas pessoais e familiares. (R63 - Pa - EP+Renda)*

Esses relatos mostram que, além de questões relacionadas ao curso em si, outros aspectos da vida pessoal e profissional podem influenciar decisivamente a trajetória acadêmica de cada estudante.

Nas palavras dos próprios estudantes, é destacado que essas decisões são frequentemente impulsionadas por uma confluência de fatores, desde novas oportunidades e questões financeiras até a busca por uma formação que se alinha mais ao perfil e às necessidades de cada aluno.

A questão do transporte, distância e dificuldade de locomoção foi outro fator considerado pelos estudantes como um desafio significativo durante a trajetória acadêmica, impactando diretamente na permanência no curso. Para alguns, as dificuldades relacionadas ao

deslocamento trouxeram o percurso acadêmico exaustivo e financeiramente inviável. Um estudante relatou com detalhes o impacto da distância e dos custos de transporte em sua rotina:

*A trajetória acadêmica foi sofrida [...] mesmo com os programas de permanência ainda assim foi difícil porque precisava pagar dois ônibus [...] e ultrapassava o valor que recebia de bolsa. Na época tive o privilégio de receber a ajuda dos meus pais em que me ajudaram a inteirar o valor da passagem e o pouco que sobrava era destinado à alimentação. (R78 - Pr - PPI+Renda)*

Outro estudante também relatou as limitações financeiras agravadas pela distância, comentando:

*Falta de recursos pois moro em uma cidade a 40 km. (R87 - Pa - AC)*

Para alguns, a adaptação à rotina de viagens não foi possível por muito tempo, levando-os a dificuldades de adaptação e, eventualmente, ao abandono do curso. Como mencionado por um estudante:

*Na época eu morava em outra cidade, e não consegui me adaptar com a viagem diária. (R17 - B - AC)*

Novamente a necessidade de trabalho é apontada, agora, somada às dificuldades de locomoção:

*Quando deixei de frequentar as aulas, o principal motivo foi a dificuldade de locomoção até o campus, considerando que eu precisava trabalhar para me manter na cidade e ainda dependia de ônibus. Sempre chegava atrasado nas primeiras aulas e nas janelas entre as aulas que eu precisava fazer, sempre me desmotivavam a permanecer no curso. (R59 - B - AC)*

A partir da pergunta: "Quais foram os desafios encontrados no IFSP e quais aspectos foram favoráveis para sua permanência no curso?", os estudantes disseram terem tido desafios similares aos que relacionam anteriormente como motivação para o trancamento, cancelamento ou desistência do curso, como a relação entre trabalho e estudo e, a localização do *campus* além do transporte para chegar até ele.

A realidade de estudantes que precisam sustentar suas despesas ao mesmo tempo em que buscam uma formação de qualidade é revelada de maneira recorrente:

*Dificuldade em trabalhar e conciliar a faculdade. (R61 - Pa - EP+Renda)*

*Maior desafio foi conciliar estudos e trabalho. (R10 - B - O)*

*Trabalhar ao mesmo tempo. (R47 - B - AC)*

*Os desafios são infelizmente não ter tempo para só estudar. Ter que trabalhar e estudar é um desafio grande. (R23 - ND - AC)*

*Trabalhar ao mesmo tempo que estuda. (R55 - B - AC)*

*[...] trabalhar 40 horas por semana e estudar a noite. (R85 - Pr - AC)*

*[...] tinha que trabalhar e estudar. O que me ajudou foi ter parado de trabalhar por um tempo, e assim conseguir voltar, e o apoio de alguns servidores e professores do conselho. (R101 - PR - EP+Renda)*

Além da relação entre trabalho e estudo, a localização do *campus* do IFSP – São Carlos também foi apontada recorrentemente como dificuldade e desafio durante a graduação. O *campus* do IFSP – São Carlos, situado às bordas da cidade, impõe barreiras logísticas que afetam principalmente aqueles que residem longe da instituição.

*No meu caso o principal desafio foi a distância entre minha residência e a instituição. (R104 - Pa - AC)*

*[...] a grande distância para chegar ao campus de ônibus, a quantidade limitada de ônibus para ir e voltar. (R56 - B - AC)*

*Os maiores desafios não foram de natureza social, mas sim de: localização / deslocamento / horários de ônibus. (R4 - Pr - AC)*

*O prédio das aulas era fora da cidade, isso dificultava a locomoção até o local. Existiam poucos ônibus até o campus do IFSP. (R12 - Pa - AC)*

*Transporte para a faculdade foi o único desafio. (R28 - Pa - AC)*

*Desafios: Distância (eu morava a 100km+ e viajava todo dia), custos. (R22 - B - AC)*

*Tempo para estudar. (R37 - B - AC)*

*Transporte. O ônibus que leva os estudantes só sai da rodoviária. Tem aluno que gasta mais de 2h para fazer baldeação - isso porque aqui tem 250k habitantes e não tem trânsito. (R56 - B - AC)*

*A faculdade era um pouco longe de onde eu morava. (R81 - B - EP)*

*Deslocamento. (R95 - Pr - AC)*

*Sua localização é uma desvantagem. (R99 - Pa - PPI+Renda)*

O tempo e os recursos gastos no deslocamento, assim como a localização desfavorável e as limitações do transporte público aumentaram a carga de estresse e limitaram o tempo disponível para estudar, trabalhar e descansar. Esses desafios, tanto econômicos quanto logísticos, impactaram diretamente a experiência acadêmica dos estudantes, tornando a

conciliação entre trabalho e estudo e o acesso ao *campus* pontos críticos para a permanência no curso.

A tecnologia, apesar de ser um recurso essencial na atualidade, também se mostrou um desafio para alguns participantes, que destacaram a dificuldade em acessar tecnologias educacionais devido ao alto custo, impactando diretamente na qualidade do aprendizado.

*Acesso à tecnologia é um investimento caro, não soube conciliar trabalho e estudos e por muito tempo fui dependente de bolsa para me manter. (R97 - Pr - EP + Renda)*

Outra dificuldade apontada várias vezes pelos estudantes foram os desafios com a aprendizagem, relacionados ao conteúdo do curso, especialmente disciplinas de programação e matemática. Relatos que refletem a dificuldade comum no campo da tecnologia, em que o domínio de linguagens de programação é fundamental, mas pode ser intimidante para iniciantes:

*Aprender programação é o maior desafio. (R49 - Pr - AC)*

*[...] a complexidade e enorme quantidade de matérias inerentes ao curso. (R48 - Pa - EP)*

*[...] dificuldade em entender algumas matérias. (R98 - Pa - PPI)*

*[...] dificuldade das disciplinas. (R107 - B - AC)*

Mesmo com uma leve experiência em programação, o mesmo desafio é compartilhado por outros estudantes que indicam certa insegurança:

*Bom, eu tinha um conhecimento superficial em programação o que me trouxe certa apreensão em concluir esse desafio. (R102 - Pa - PPI)*

*Um das dificuldades que tive foram com algumas matérias logo no início do curso, como Lógica de Programação. A impressão que tinha era que todos da sala já possuíam alguma experiência com alguma linguagem de programação e eu era uma das mais "perdidias" nas aulas. (R85 - Pr - AC)*

Para alguns, as dificuldades com disciplinas específicas foram apontadas por uma formação acadêmica deficiente nos ciclos de ensino anteriores.

*Desafios: dificuldade com bases que não tinham sido bem formadas nos ciclos de ensino anteriores (ensino fundamental e médio). (R46 - B - EP)*

*Base acadêmica ruim, sofri para aprender [...] R101 - PR - EP+Renda*

Permanece a vinculação da deficiência de aprendizagem do ensino básico à escola pública:

*Por vim de uma escola pública eu entrei no ifsp (e me formei) praticamente sem saber matemática básica. Eu quase reprovei nessa matéria no primeiro semestre. (R93 - Pr - AC)*

É compartilhado relatos sobre uma fase de “nivelamento” da turma, em que as deficiências da educação básica seriam supridas, propiciando a todos os estudantes um conhecimento relativamente equivalente, diminuindo as diferenças entre formações:

*O primeiro e o segundo semestre foram os mais desafiadores pelo nivelamento da turma. (R9 - B - EP)*

Para alguns, essa fase exige ainda uma adaptação à autodisciplina, fundamental para manter o ritmo e o foco nos estudos:

*Desafios vieram quanto a autodisciplina quanto a prática do estudo. (R80 - B - EP)*

Além das dificuldades acadêmicas, houve também o desafio de adaptação ao campo da tecnologia, que reflete a pressão sentida por muitos estudantes para se ajustar rapidamente ao ambiente técnico e ao estilo de aprendizado exigido pelo curso. R8 (Pa - PPI+Renda) compartilha a experiência:

*Ter que me adaptar no mundo da ciência da computação e tecnologia de uma forma rápida. (R8 - Pa - PPI+Renda)*

Por outro lado, alguns alunos mencionaram que o conhecimento prévio em programação foi um fator que ajudou a reduzir as dificuldades, facilitando o acompanhamento das disciplinas:

*Antes de cursar o IFSP, eu já tinha cursado Ciências da Computação na UFSCar por 2 anos. O conhecimento adquirido me ajudou na permanência no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. R24 - ND - AC*

*Conhecimento prévio em programação. (R71 - B - EP)*

*Os primeiros 3 semestres foram tranquilos, pois em sua maioria eram de disciplinas que eu já havia feito/visto no ensino médio técnico. (R59 - B - AC)*

Essa familiaridade inicial com a área indica uma vantagem em termos de confiança e entendimento, permitindo que os estudantes se concentrem em outras demandas do curso e, embora o curso apresente desafios significativos, a bagagem prévia de alguns estudantes pode ser um fator favorável à permanência no curso.

Alguns relatos demonstraram que o ambiente pode favorecer ou dificultar a permanência dos estudantes no que diz respeito à representatividade racial, diferenças culturais e às interações entre os estudantes. Um dos pontos destacados é a percepção de uma ausência de

representatividade racial no quadro de servidores do IFSP, especialmente entre aqueles que ocupam posições de influência na instituição, o que não apenas limita as perspectivas culturais e pedagógicas disponíveis para os estudantes, mas também pode criar um ambiente onde estudantes pretos e pardos sintam-se desamparados e menos representados, dificultando seu senso de pertencimento:

*Os desafios encontrados foram a percepção de que não havia pessoas pretas como professores e diretores. (R78 - Pr - PPI+Renda)*

Outro relato expõe a presença de barreiras invisíveis, como o racismo estrutural, que afeta o cotidiano acadêmico e profissional desses estudantes. A sensação de inferioridade mencionada sugere um impacto emocional profundo, em que o racismo e as disparidades no acesso a redes de apoio e oportunidades de networking criam uma experiência desigual para estudantes negros e pardos:

*Os alunos de ADS são muito fechados, há uma grande dificuldade de comunicação e principalmente por causa da diferença de idade e perfil. (R7 - B - O)*

Outros relatos nesse sentido, sugerem que a convivência entre estudantes de diferentes faixas etárias e experiências de vida pode dificultar a formação de amizades e redes de apoio no curso:

*Conflitos culturais, acesso à informação e racismo estrutural. Networking é raiva por me sentir inferior. (R97 - Pr - PPI+Renda)*

*[...] diferenças culturais dos alunos geralmente mais novos. R50 - Pa - AC*

A presença de estudantes com diferentes trajetórias culturais e sociais representa uma oportunidade de enriquecimento mútuo, mas, sem um ambiente que estimula a compreensão e o diálogo, essas diferenças podem se tornar uma fonte de tensão.

Como pontos favoráveis à permanência estudantil, destacam-se a política de assistência estudantil, a qualidade da infraestrutura e o apoio oferecido pelos professores e pelo setor sociopedagógico, apontados como essencial para os estudantes que enfrentam desafios acadêmicos, financeiros e pessoais. Para muitos estudantes, os auxílios oferecidos pela instituição foram determinantes para a continuidade no curso.

*[...] o auxílio transporte fornecido [...] foi o que tornou favorável a minha permanência no curso. R104 - Pa - AC*



*[...] auxílio para o transporte. Com toda certeza, as bolsas e auxílios foram o que me mantiveram no curso. (R81 - B - EP)*

*Com a ajuda do serviço de assistência social, consegui me manter recebendo uma ajuda de custo de aluguel e isso foi um fator determinante para eu me estabelecer na cidade. (R59 - B - AC)*

Outros relatos enfatizam a importância da política de assistência estudantil, evidenciando que, ao longo da trajetória acadêmica houve alteração de sua situação socioeconômica, decorrente de ingresso em estágio, bolsas de iniciação científica, projetos de extensão ou trabalho na área:

*[...] fico feliz de ter conseguido participar de alguns programas de permanência por conta da assistente social. A participação dela foi definitivamente importante para a conclusão do curso. Não utilizei por muito tempo, pois consegui estágio no 3o semestre, mas até onde foi válido, ajudou muito. (R4 - Pr - AC)*

*No início o auxílio moradia foi muito muito muito importante, porém no finalzinho, já conseguia me virar caso não tivesse ele, pois os conhecimentos adquiridos na faculdade, me possibilitaram trabalhar na área do curso. R79 - Pa - EP*

*[...] a graduação só foi concluída com sucesso devido: aos programas de bolsas, a ajuda dos meus pais e o dinheiro do estágio quando comecei a trabalhar na área de TI. (R78 - Pr - PPI+Renda)*

*Os principais desafios foram moradia e alimentação. No que diz respeito à moradia, mesmo dividindo o valor do aluguel com outras duas pessoas, o valor do auxílio moradia não cobria totalmente aquilo que eu gastava. Porém, foi graças aos programas de pesquisas ofertadas pelo IFSP (IC e PET) que eu conseguia complementar os gastos que eu tinha e que possibilitaram a minha permanência na cidade. Sobre alimentação, foi graças ao RU (Restaurante Universitário) que eu consegui controlar ainda mais os meus gastos. (R100 - Pa - EP+Renda)*

Fica evidente que os anos iniciais do curso são os que demandam maior atenção para a assistência estudantil, pois, em geral, é quando os estudantes encontram-se totalmente desassistidos e, à medida que avançamos no curso, especialmente na área de TI, o mercado de trabalho absorve rapidamente essa mão de obra em formação, tornando os alunos gradualmente menos dependentes desse suporte.

Apesar de haver críticas pontuais a alguns professores do curso, a qualidade do corpo docente é um tema recorrente e destaca-se como fator positivo de permanência estudantil, principalmente o suporte oferecido por eles.

*Professores ruins e despreparados são os maiores desafios, mas os outros são excepcionais e eles me motivam a continuar no curso. (R34 - A - AC)*

*Os aspectos favoráveis foram a disponibilidade dos professores em auxiliar os alunos tanto em horário de aula quanto fora (R62 - B - AC)*

*A paciência dos professores de me ensinarem e tolerarem atrasos ajudou muito. (R85 - Pr - AC)*

Além da política de assistência estudantil, a relação professor aluno demonstrou ser primordial para a motivação e continuidade do estudante no curso. O acolhimento e a construção de confiança é um fator que ajuda o estudante a encarar seus desafios acadêmicos.

As relações interpessoais também aparecem como um fator relevante para alguns estudantes, que encontram na amizade e na convivência com colegas uma fonte de apoio.

*Os professores e o que ensinavam, os amigos participantes. (R41 - B - AC)*

*Alguns alunos e professores eram agradáveis, além da infraestrutura. (R91 - Pa - PPI+Renda)*

Esse apoio se revela como um contraponto à falta de relações interpessoais mencionado anteriormente como um desafio, a convivência entre colegas pode tanto facilitar quanto dificultar uma jornada acadêmica, dependendo do grau de apoio e integração existente.

A qualidade do curso e a infraestrutura também surgem como um ponto positivo para a experiência. O setor sociopedagógico também é reconhecido pelo suporte aos estudantes e o reconhecimento da excelência do corpo docente é mencionado.

*Ajuda do começo ao fim dos professores e funcionários da administração, principalmente sócio pedagógico. (R3 - B - EP+Renda)*

*O que foi favorável foram as pessoas que trabalhavam no sóciopedagógico em que sempre estavam prontas para ajudar a entender a nova realidade de como estudar e cuidar da parte mental. (R78 - Pr - PPI+Renda)*

*Apoio de alguns servidores e professores. (R101 - PR - EP+Renda)*

*Ensino de ótima qualidade e boa infraestrutura R60 - B - EP*

*Tem excelentes professores. R99 - Pa - PPI+Renda*

*A qualidade do curso. (R37 - B - AC)*

*Uma instituição onde os professores são bem qualificados e o ensino é excelente. (R8 - Pa - PPI+Renda)*

*Favoráveis foram a qualidade do curso e auxílio oferecido pela instituição. (R45 - Pa - AC)*

*O que me ajudou muito foi o suporte e equipe docente do IFSP. (R5 - B - EP)*

A modalidade de ensino remoto, adotada em resposta à pandemia de COVID-19, foi vista de maneira positiva:

*Quanto à permanência, embora não soubesse que ficaríamos on-line, isso foi bem positivo para mim. (R102 - Pa - PPI)*

A possibilidade de continuar os estudos remotamente, sem a necessidade de deslocamento, contribui para sua permanência e adaptação ao curso de alguns estudantes.

A residência próxima ao *campus* facilita o acesso e a estabilidade financeira elimina a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Esses fatores reforçam que as condições socioeconômicas e facilidade de acesso ao *campus* são elementos que impactam diretamente na permanência estudantil.

*Aspectos favoráveis: residência na cidade, situação econômica estável (não precisava trabalhar). (R46 - B - EP)*

A resposta que segue abaixo, vem ao encontro da visão da educação como ferramenta que possibilita o alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhora em sua condição social.

*Ainda estou cursando e gosto muito do curso. É um curso que apresenta grandes oportunidades de emancipação social aos alunos, pois sua empregabilidade é muito grande. (R57 - B - O)*

Através da seguinte pergunta: “Você tem alguma sugestão de ações para serem desenvolvidas para o apoio à permanência do estudante no ensino superior do IFSP?”, os estudantes indicaram como pensam ser possível melhorar a garantia da permanência no curso.

Novamente o tema transporte apareceu nas respostas como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes e como sugestões para melhoria apontaram para o aumento da frequência dos ônibus que atendem ao *campus*, incluindo micro-ônibus e a reorganização de rotas para que esses veículos possam atender mais regiões da cidade, também, sugerem que o IFSP tome medidas para essas conquistas:

*Brigar com a empresa de ônibus para ter ônibus em mais horários, mesmo que microônibus também ajuda, o IFSP é muito fora de mão para quem anda de ônibus, principalmente para as aulas à noite. (R67 - Pr - AC)*

*Transporte, o ônibus dedicado ao IFSP precisa passar por vários pontos da cidade. Eu iria de ônibus e não de carro. (R42 - B - AC)*

A introdução de uma modalidade híbrida, onde parte do curso pudesse ser realizada de maneira remota, poderia ajudar a aliviar a carga de deslocamento para muitos alunos, reduzindo os custos e o tempo gasto no transporte.

*Eu na época dependia de 2 ônibus. Um para sair do Ifsp até a rodoviária e depois outro ônibus para chegar em casa da rodoviária até minha casa. Chegava em casa de madrugada. A distância da escola se tornou muito cansativo pra mim. Hoje estou optando mais por algo EAD. Acho que o IFSP poderia adotar o EAD. (R15 - Pr - EP)*

*(...) reforço que uma disponibilidade on-line, principalmente nas matérias de programação, ajudaria muito à permanência de alguns alunos. (R102 - Pa - PPI)*

Os estudantes indicam também que o IFSP expanda suas parcerias com empresas locais para criar mais oportunidades de estágio e ofereça mais eventos e workshops voltados para a prática profissional e para a transição do ambiente acadêmico para o mercado de trabalho.

*Aproximação entre empresa e universidade. (R41 - B - AC)*

*Maior apoio na busca de vagas e acordos com empresas para contratar estagiários. (R22 - B - AC)*

*Vínculos maiores com empresas da região. Participação e promoção de mais eventos. Painéis com os alunos formados, destacando a profissão atual. (R9 - B - EP)*

*A permanência dos programas de pesquisa (IC e PET), monitores e auxílios estudantis e programas de estágios com parcerias entre IFSP e empresas. (R22 - B - AC)*

Um estudante sugere a ampliação de conteúdos abordados em sala de aula, solicitando áreas complementares à formação técnica, focadas no desenvolvimento de profissionais para os desafios do mercado.

*Ensinar o aluno como se portar no mercado de trabalho, ao invés de tratar apenas aspectos da programação. Como montar um currículo, como proceder durante uma entrevista, como montar um portfólio; Hoje, um desenvolvedor deve conhecer regras de negócio, administração, contabilidade e outras áreas além do código puro. Oferecer materiais extra curriculares de outras áreas pode ser um diferencial no mercado. (R22 - B - AC)*

*De resto acho que aulas sérias sobre autogestão e organização pessoal ajudam a mitigar muitos problemas dos alunos. Mais da metade veem de realidades onde uma boa organização pessoal nunca foi imprescindível para se manter a rotina e quando estes chegam ao IFSP sofrem muito para se adaptar, levando a ter números de abandono dos cursos desnecessários e evitáveis. (R56 - B - AC)*

A assistência estudantil enfrenta desafios relacionados à insuficiência de recursos, falta de estrutura de apoio e dificuldades em atender às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Diversos estudantes expressaram que o valor dos auxílios financeiros oferecidos não é suficiente para cobrir as despesas básicas, como alimentação, transporte e moradia.

*O valor dos auxílios é baixo para esse tipo de curso, que no meu caso é ADS, pois exige muito dos alunos. Acho que é difícil para uma pessoa de baixa renda se manter no curso. Por isso, a evasão é alta. Acredito que o sistema público de ensino superior é moldado para pessoas de classe média e alta, pois conseguem se dedicar totalmente aos estudos e às línguas estrangeiras. (R101 - PR - EP+Renda)*

*Eu acho que os valores das bolsas deveriam ser maiores. Os valores atuais reduzem as dificuldades do estudante, mas não acabam com elas. (R67 - Pr - AC)*

A questão da alimentação foi bastante mencionada, com estudantes solicitando a criação de um restaurante universitário ou o aumento do auxílio alimentar.

*Como o curso é noturno, seria interessante ampliar o auxílio alimentação ou o fornecimento de lanches para alunos hipossuficientes (gratuitamente ou de baixo custo) que às vezes não se alimentam antes de ir e não conseguem comprar todos os dias nas cantinas/lanchonetes. (R92 - B - AC)*

*O IFSP também deveria considerar urgentemente instalar bandejeões nos campi para dar segurança alimentar aos alunos a preços acessíveis. Ter alojamentos também ajudaria muito. (R67 - Pr - AC)*

*Restaurante Universitário, ou acesso a alimentação. (R34 - A - AC)*

*As (sugestões) cruciais são garantir alimentação e transporte fácil aos alunos. (R56 - B - AC)*

Há também um comentário sugerindo a conscientização por parte dos estudantes atendidos pela assistência estudantil em solicitarem o cancelamento após a melhora de sua situação socioeconômica:

*Acho que a conscientização dos alunos que conseguiram algum tipo de renda, liberarem os auxílios que ganham para poder repassar a verba para alunos que não conseguiram renda ainda. Às vezes alguns alunos mantinham os auxílios mesmo não precisando mais. (R81 - B - EP)*

*Essa leitura de entender as necessidades em que as pessoas se encontram, para que as bolsas sejam de ajuda efetiva no sentido de incentivar e beneficiar os alunos a realmente permanecerem no curso, algo que já existe, mas poderia ser melhorado. R91 - Pa - PPI+Renda*

Esse comentário destaca a necessidade de uma gestão mais criteriosa das políticas de auxílio, envolvendo os próprios beneficiários para garantir que os recursos sejam distribuídos aos que mais precisam.

Também houveram muitas sugestões para suporte pedagógico, indicando a necessidade de acompanhamento mais próximo e individualizado por parte dos professores:

*Jamais deixar o aluno para trás no aprendizado, mesmo que se necessário, volte mil vezes, insistindo, até que ele acompanhe os demais. (R88 - Pa - PCD+Renda)*

*Gostaria de um professor me acompanhando em sala de aula. (R84 - Pr - PCD+PPI)*

A demanda por reforço pedagógico, especialmente em formato online e contínuo, também sugerida:

*Acredito que uma aula de reforço permanente on-line e personalizada por um período definido em conformidade com o desenvolvimento do aluno seria interessante, aproveitando a expertise do sistema na COVID19. (R102 - Pa - PPI)*

Essa necessidade de aulas de recuperação e reforço em disciplinas exige que reflita o impacto que um suporte pedagógico complementar pode ter na retenção e sucesso dos estudantes.

A relação dos estudantes com o corpo docente também aparece como uma área de atenção. Um estudante aponta que houve uma resistência inicial por parte de alguns professores, com a prática de “pegar mais pesado” nos primeiros semestres para, assim, “eliminar” alunos que poderiam desistir:

*Cheguei a ouvir diretamente de professores que eles pegavam mais pesado com os alunos do primeiro semestre justamente para que as pessoas que desistiriam já o fizessem logo. (R71 - B - EP)*

*Parar de permitir que professores sabidamente ruins continuem dando aulas. Se não pode demitir concursado, deixar como substituto ou pensar em algo melhor. (R20 - B - AC)*

Esse tipo de postura, além de desmotivadora, pode desencorajar alunos que estão se adaptando ao ambiente acadêmico. Outro comentário menciona a inadequação da postura de um docente que perpetuam o desânimo em relação ao curso:

*Ter um professor se orgulhando de dois alunos passarem em sua matéria é inaceitável. Ter esse mesmo professor dizendo que o outro professor que dá a mesma matéria é ruim em sala de aula (com vários alunos presentes) só*

*porque esse outro professor não é tóxico, é inaceitável. Nem fiz essa matéria porque no primeiro dia que fui ele falou que era muito difícil e aconselhou várias pessoas a desistirem, eu fui uma delas. (R23 - ND - AC)*

Há uma demanda por maior flexibilidade em projetos de iniciação científica e bolsas de estudo. Essa necessidade é acentuada entre os alunos que necessitam conciliar trabalho e estudo, limitando sua disponibilidade para participar de atividades de pesquisa e projetos de iniciação.

*Possibilidade de ter bolsas de iniciação científica com horários flexíveis e não presenciais. Como eu precisava trabalhar durante o dia, e estudar a noite, não tive possibilidade de pegar nenhum projeto de iniciação científica. (R24 - ND - AC)*

Também houveram críticas quanto à efetividade dos critérios para concessão de bolsas de IC. Exemplo disso são estudantes que, mesmo com bolsas de IC ou assistência estudantil, ainda enfrentam dificuldades financeiras e, casos de IC a estudantes em boas condições econômicas, sugerindo mudanças nos critérios de seleção.

*Não tem nenhuma opção sobre o tema, mas só consegui me manter durante a faculdade graças às bolsas CNPq. Deveria entrar como auxílio? São coisas diferentes. (R20 - B - AC)*

*Conheço gente que ganha bolsa de iniciação e mora em um condomínio de alto padrão. Outra trabalha o dia todo como jardineira e não consegue se dedicar ao curso de ADS, porque os auxílios não cobrem o básico. Por isso, concordo parcialmente com a questão da renda, é preciso ter critérios mais rígidos. (R42 - B - AC)*

A oferta de curso noturno é vista como positiva para os estudantes que trabalham:

*O IFSP tem uma grade de cursos no período noturno, o que favorece casos como o meu, de pessoas que precisam dedicar parte do tempo ao trabalho. Acredito que a ampliação dessas vagas seria interessante, assim como o desenvolvimento de ações voltadas para auxílio nessa questão. (R63 - Pa - EP+Renda)*

Um estudante relatou que só tomou conhecimento de algumas opções de apoio após muito tempo no curso, destacando que muitos alunos podem estar desinformados sobre os recursos disponíveis.

*Deveriam ser mais divulgadas essas informações, eu por exemplo entrei em 2013 e só fiquei sabendo que existe uma coordenadoria sociopedagógica respondendo esse questionário. (R93 - Pr - AC)*

Um relato específico destacou a importância do suporte psicológico para a permanência estudantil, a interrupção do serviço de psicologia acabou levando o estudante ao trancar e, posteriormente, abandonar o curso.

*O apoio psicológico me ajudou a me manter no curso, tanto que quando a unidade ficou sem psicóloga disponível, acabei trancando e posteriormente cancelando o curso. (R60 - B - EP)*

Alguns estudantes demonstram uma visão positiva sobre as ações institucionais que visam a permanência e o bem-estar dos alunos, mostrando um reconhecimento ao IFSP pelo impacto em sua vida acadêmica e pessoal.

*Acredito que o IFSP apresenta uma quantidade razoável de ações que ajudam o aluno a se manter no curso. (R57 - B - O)*

*Quanto às ações de cunho social acredito que elas são muito eficazes e acertadas. São ações que estariam contempladas dentro da política de cotas sociais que eu defendo. (R11 - Pa - EP)*

*Creio que as ações levadas a efeito hoje em dia sejam satisfatórias no tocante à permanência do aluno na Instituição. (R48 - Pa - EP)*

*Agradeço a todo o time do IFSP por ter me auxiliado quando fui estudante. Com toda certeza fizeram uma mudança muito positiva na minha vida! (R81 - B - EP)*

*Espero que o IFSP São Carlos continue sendo esse ambiente de excelência que sempre foi e é que mais alunos que entrarem no instituto nas mesmas condições que eu ou não possam se formar e ter as mesmas oportunidades que eu tive de alavancar a minha carreira profissional e pessoal.*

*Obrigado a todos os colaboradores do Instituto, com certeza vocês tem uma grande parcela nas possibilidades que se abriram em minha vida durante e após a minha conclusão no curso de ADS. (R90 - Pr - PPI)*

As respostas também destacam a importância da conscientização dos professores e a continuidade das iniciativas já existentes.

*Conscientização dos professores sobre o tema. (R71 - B - EP)*

*Continuação do trabalho que experiencie e progressão do mesmo. (R3 - B - EP+Renda)*

A importância de um acompanhamento social mais amplo, abordando questões além do acadêmico e do apoio psicológico é mencionada como fundamental para garantir a permanência e êxito dos estudantes cotistas, com ações que ultrapassem o direito ao acesso ao ensino superior.

*Vejo que a política de cotas apoia até o ingresso no curso, porém um aluno que utiliza as cotas muitas vezes enfrenta outros problemas sociais que não são tratados após conceder a vaga. O acompanhamento de saúde mental,*



*apoio familiar, incentivo e um trabalho ativo de colocação no mercado são indispensáveis para que uma verdadeira reparação possa ser considerada efetiva. (R22 - B - AC)*

Para os alunos cotistas, o ingresso no curso é apenas o primeiro passo, e o apoio social contínuo é essencial para sua permanência e sucesso. Este relato enfatiza a importância de uma assistência que vá além do aspecto financeiro e incluindo saúde mental, apoio familiar e orientação para o mercado de trabalho. Outro estudante também sugerem o foco de iniciativa de ações aos estudantes negros e pessoas de baixa renda, além de outras ações de cunho universalistas:

*Eu acredito que deveriam existir duas iniciativas acontecendo ao mesmo tempo, uma sendo a política de cotas para endereçar os problemas atuais criando oportunidades para negros e pessoas de baixa renda. E um segundo, de longo prazo, que exige uma melhora significativa na educação e saúde pública, acessível e de qualidade para todos. (R24 - ND - AC)*

Uma estudante percebe a desvalorização das capacidades das mulheres em comparação aos homens e menciona como isso é intensificado para mulheres não brancas. Também cita a falta de sensibilização por parte de um docente em relação ao preconceito de gênero e raça, o qual já minimizou a existência de preconceito no IFSP.

*Principalmente sendo mulher, a gente não se sente tão capaz quanto os homens. Imagine sendo uma mulher não branca. Esse mesmo professor já fez falas que deu a entender que as pessoas não sofrem preconceito no IFSP. (R23 - ND - AC)*

Os estudantes sugerem melhorias nas políticas de inclusão, como a ampliação de oportunidades de intercâmbio e a adoção de critérios socioeconômicos mais rigorosos nas cotas. Há também uma crítica às cotas raciais para pessoas de classes altas e um pedido de investimento no ensino básico para reduzir a necessidade de cotas no ensino superior.

*O Edital 10/2023 - Projetos vinculados ao Programa de Ações Universais, foi elaborado com base nas Resoluções 41 e 42/2015 do IFSP, gostaria de encaminhar uma sugestão para que o edital do próximo ano inclua a possibilidade de submissão de projetos de intercâmbio, garantindo que essa oportunidade seja oferecida aos estudantes de forma mais clara e direta. A inclusão do intercâmbio no edital do próximo ano pode ser uma maneira eficaz de atender às necessidades dos estudantes e promover uma experiência educacional mais abrangente conforme Resolução 42/2015. Assim, destinando a assistência estudantil para ações universais. (R7 - B - O)*

*Não concordo com cotas, a não ser para pessoas que de alguma forma têm limitações físicas ou psicológicas. (R88 - Pa - PCD+Renda)*

*É preciso melhorar o ensino básico para que o acesso ao curso superior se torne mais justo. (R38 - Pa – AC)*

*Pessoas de classes sociais altas não deveriam poder fazer o uso da política de cotas, independente da etnia. (R20 - B – AC)*

Os relatos reforçam a importância de um ambiente inclusivo, onde questões de identidade de gênero e orientação sexual sejam consideradas. Um participante propõe a inclusão de cotas para pessoas transgêneras e destaca a necessidade de ações afirmativas para reduzir preconceitos e fortalecer a diversidade no ambiente acadêmico.

*Cor de pele, dogmas religiosos, diferenças no geral, é só na visão de que não temos consciência de que somos todos iguais da mesma espécie. Habitamos o mesmo planeta, estamos vulneráveis às mesmas doenças e dificuldades... Somos um indivíduo, mas somos mais fortes unidos... (R3 - B - EP+Renda)*

*Acho relevante que se considere políticas de cotas também a pessoas transgêneras, é triste ver o quanto sua existência e vivências são negados ou diminuídos. (R59 - B - AC)*

*Que muitos alegam que os cotistas não conseguem acompanhar as aulas, porém na prática percebi que os alunos cotistas se esforçavam muito para aproveitar o lugar que estavam ocupando e não ficavam para trás. (R81 - B - EP)*

A inclusão e o acolhimento são destacados como fundamentais no suporte pedagógico, especialmente para minorias raciais e sociais. Um estudante relata a necessidade de maior acolhimento e sensibilidade dos professores para com as realidades diversas dos alunos:

*Fora isso somente falta à Instituição dar mais espaço para conservadores e de direita com suas pautas. Era possível sentir que a minha visão de mundo não era bem-vinda. (R11 - Pa – EP)*

*Disponibilidade de equipamentos. (R97 - Pr - PPI+Renda)*

*Só tenho elogios. Entendo que o campus de São Carlos é pequeno e que há limitações de verba para aumento do valor ofertado aos estudantes, mas seria algo excelente quando fosse possível. (R27 - Pa - AC)*

*Não sei sobre a viabilidade da minha sugestão. Acho que uma bolsa trabalho ajudaria muito. (R38 - Pa – AC)*

Os relatos dos estudantes do IFSP – Campus São Carlos revelam que a permanência e o sucesso acadêmico no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas são influenciados por uma combinação de fatores estruturais e de suporte humano. A assistência estudantil, essencial nos primeiros anos do curso, auxilia os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica,

enquanto o ingresso no mercado de trabalho ao longo da formação permite maior independência financeira. A qualidade do ensino e da infraestrutura, somada ao apoio contínuo de professores e do setor sociopedagógico, cria um ambiente acolhedor e estimulante, favorecendo tanto o crescimento pessoal quanto o profissional dos estudantes. Além disso, a diversidade cultural e os desafios de integração ressaltam a importância de um ambiente inclusivo, onde o respeito e a compreensão mútua podem transformar as diferenças em oportunidades de aprendizagem. Juntos, esses elementos compõem um cenário que fortalece a experiência acadêmica, contribuindo para a formação de profissionais formados e conscientes de seu papel no mercado e na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar uma década da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Carlos, com foco no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Nessa investigação, buscamos entender tanto os avanços no acesso promovidos pela política de cotas quanto os desafios de permanência enfrentados pelos estudantes. Embora a implementação da Lei tenha promovido um aumento significativo na diversidade racial e socioeconômica no corpo discente, com a inclusão de um número maior de estudantes pretos, pardos e indígenas, persistem barreiras substanciais que limitam a realização de uma verdadeira inclusão e a democratização efetiva do ensino superior.

Os dados mostraram que, apesar do aumento no número de ingressantes cotistas, o percentual de 35% de reserva de vagas, previsto para o estado de São Paulo, ainda não foi totalmente atingido no curso em análise. E, historicamente, vimos que o perfil da maioria dos estudantes do IFSP – São Carlos é proveniente de escolas públicas, entretanto sofreu uma leve diminuição ao longo dos anos e que merece atenção para que possamos identificar se esse cenário se mantém e refletirmos sobre quais fatores sociais e institucionais estão envolvidos.

A hipótese inicial da pesquisa de que, embora a Lei de Cotas tenha ampliado o acesso ao ensino superior para estudantes pretos, pardos e indígenas, a desigualdade histórica e o racismo estrutural, enraizados na sociedade brasileira, ainda influenciariam diretamente as oportunidades desses estudantes foi confirmada. Essas desigualdades limitam não só o ingresso, mas, principalmente, a permanência e o sucesso acadêmico, dificultando a igualdade de condições em relação aos demais estudantes.

Percebemos que a gestão institucional declarou pouca proatividade na implementação e acompanhamento das políticas de cotas. A política foi adotada sem resistências, mas também sem a criação de iniciativas que potencializassem o apoio e o acompanhamento dos estudantes cotistas. Nos últimos anos, no entanto, como servidora da instituição, pude notar um movimento crescente de conscientização e de ações voltadas ao acolhimento e à inclusão, possivelmente impulsionado pelo ingresso de novos servidores que também foram beneficiários pela política de cotas, nesse caso, através do ingresso de concurso público. E, com as novas mudanças do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), percebo movimentações em articular, finalmente, a Lei de Cotas com a Lei 14.914/2024.

Um dos grandes desafios apresentados para a permanência dos estudantes foram as condições econômicas e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. No curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, a alta demanda por profissionais no mercado de trabalho tem levado muitos alunos a ingressarem prematuramente no mercado. Para alguns, essa inserção rápida pode ser positiva, proporcionando experiência profissional; para outros, no entanto, a necessidade de estar empregado para garantir suas necessidades básicas de subsistência, acabam por comprometer a continuidade dos estudos. Assim, o que poderia ser uma vantagem inicial se transforma em um fator de evasão, dificultando a permanência desses estudantes no ensino superior.

Como solução paliativa, a oferta do turno noturno dos cursos na instituição, se mostrou positiva para a permanência, assim como, a utilização de recursos tecnológicos para garantir uma flexibilidade de horários que facilite a conciliação de estudo e trabalho para os estudantes não abdicarem de sua formação.

A política de assistência estudantil foi fortalecida com a promulgação da Lei nº 14.914/2024, priorizando o atendimento de estudantes ingressos pela política de reserva de vagas. Buscando uma maior eficiência, a Lei de Cotas atualizada em 2023 prioriza o ingresso do estudante pela ampla concorrência, para depois concorrer às cotas. Dessa forma, estudantes com perfil para ingresso na reserva de vagas que ingressem na ampla concorrência poderão ser prejudicados. Por isso, é necessário ponderar que a priorização de determinados grupos não deve excluir outros estudantes igualmente necessários. A assistência estudantil precisa estar disponível a todos os estudantes, de modo que as políticas de apoio financeiro e psicossocial sejam vistas como direitos e não como privilégios. Além disso, a crescente demanda por assistência, aliada à limitação de recursos, tem restringido o impacto positivo das medidas de auxílio, evidenciando que a assistência oferecida não acompanhou o aumento no número de estudantes beneficiados pela política de cotas. A assistência estudantil deve ser destinada a todos os estudantes, garantir alimentação e transporte é o básico para começarmos a falar de permanência estudantil.

A política de cotas democratizou o acesso ao ensino superior, vimos isso na revisão da literatura e nos dados trazidos por essa pesquisa também, mas, o ingresso inicial não foi e não é suficiente para garantir que os estudantes consigam concluir seus cursos, o que também é reforçado pela literatura. As trajetórias dos cotistas são frequentemente marcadas por desafios econômicos, sociais e acadêmicos que limitam suas chances de permanência e sucesso. Vimos que esses desafios envolvem, além das dificuldades financeiras, questões emocionais e a falta de um apoio institucional contínuo para lidar com a pressão acadêmica. Para muitos, a

experiência universitária se configura como um constante processo de adaptação, no qual a permanência é incerta e repleta de obstáculos.

A permanência deve ser entendida como parte indissociável da política afirmativa, de forma que apenas a inclusão inicial seja insuficiente para enfrentar as desigualdades estruturais. Sem políticas complementares que assegurem condições de permanência estudantil, as cotas tornam-se uma porta de entrada que não garante necessariamente uma formação completa, resultando em exclusões internas que dificultam o sucesso dos estudantes.

O PNAES é fundamental para a permanência desses estudantes, oferecendo auxílios para transporte, alimentação, moradia, materiais didáticos e pedagógicos, além de outras ações abordadas para a manutenção no curso. Entretanto, as políticas de permanência não podem se limitar ao PNAES e devem ir além, articulando ao processo ensino aprendizagem.

A política de cotas, apesar de representar um avanço para a inclusão, opera dentro de uma estrutura capitalista que perpetua as desigualdades sociais e limita o impacto das ações afirmativas. O sistema permite que políticas como as cotas existam, mas não altere as bases estruturais que sustentam as desigualdades raciais e socioeconômicas. É evidente que, embora as cotas promovam a inclusão, elas não desafiam verdadeiramente a lógica de exploração e acumulação de capital que caracteriza o sistema educacional capitalista.

Para que as políticas de ação afirmativa promovam uma transformação estrutural, elas precisam estar inseridas em um projeto maior de mudança no sistema educacional e econômico, que valorize a justiça social e a igualdade de oportunidades de maneira ampla e coletiva. Apenas com essa base será possível construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual a inclusão inicial fornecida pelas cotas se traduza em uma experiência acadêmica integral, que conduza à emancipação e ao sucesso dos estudantes. A permanência dos alunos cotistas não deve depender apenas de sua resiliência individual, mas de um suporte institucional robusto que oferece condições reais para a conclusão de seus cursos.

Enquanto o racismo persiste, pessoas pretas, pardas e indígenas continuam a enfrentar situações de desigualdade, independentemente dos espaços que ocupam, em comparação com as pessoas brancas. Por isso, é fundamental que as instituições promovam atividades de conscientização e combate ao racismo, garantindo que o espaço acadêmico seja um ambiente de respeito e valorização da diversidade. A política de cotas deve ser compreendida como parte de um projeto maior de transformação social e econômica. A inclusão educacional deve ser o ponto de partida para a criação de uma sociedade antirracista e espera-se que o ensino superior seja um espaço de democratização do conhecimento e das oportunidades, e não apenas um reflexo das desigualdades estruturais que caracterizam nossa sociedade.

Em suma, a política de cotas representa um avanço importante para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, mas sua eficácia ainda é limitada por fatores estruturais que o capitalismo reproduz e reforça, tanto nas instituições de ensino como na sociedade em geral. As barreiras de permanência enfrentadas pelos estudantes cotistas revelam a necessidade de uma abordagem mais abrangente e integrada, em que o acesso seja apenas o início de uma trajetória inclusiva e emancipatória.

A experiência do IFSP evidencia a importância de se pensar e repensar continuamente as ações e estratégias institucionais para abarcar as novas realidades surgidas com o acesso dos cotistas. Embora as cotas tenham proporcionado o acesso, o sucesso dos estudantes dependerá de uma rede de apoio que os auxilie na superação dos desafios.

A desigualdade racial e social parece se perpetuar em nossa sociedade conforme as estruturas vigentes. Contudo, é essencial que sigamos pesquisando e buscando alternativas para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 15–30, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53040>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ALKMIM, Miriam Rodrigues Guedes. **O perfil do aluno cotista negro do IFNMG Campus Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. 2017. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufvjm.edu.br/items/da8a5e2b-f687-4276-8466-99146cd89db9>. Acesso em: 09 nov. 2024.

ALMADA, Deivison Rodrigues de. **A Política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida**. 2016. 81 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2016. Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/738/almada\\_dr\\_tmp479.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/738/almada_dr_tmp479.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 09 nov. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luís de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. **Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12688>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [L'analyse de contenu]. Luis Antero Reto (trad.); Augusto Pinheiro (trad.). São Paulo: Edições 70, 2010. 281p

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

BASSO-POLETTO, Daniela; EFROM, Cora; RODRIGUES, Maria Beatriz. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Revistas Eletrônica Educare**, [s. l.], v. 24, p. 1-24, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.16>. Acesso em: 09 set. 2023.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme de Almeida. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia** (uma defesa das regras do jogo). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.



BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 19, dez. 1987.

BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros desigualdades e desafios. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia**, [s. l.], v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586>. Acesso em 30 nov. 2024.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 6975, 26 nov. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Senado Federal, [2024]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/426983/publicacao/15622657>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1603, 01 fev. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5799, 15 abr. 1931a. Disponível em: <https://bit.ly/3z00Kjr>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5800, 15 abr. 1931b. Disponível em: <https://bit.ly/47jEjCk>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0378.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm). Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.843, de 7 de dezembro de 1939. Dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28224, 09 dez. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930->

1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20nacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/3MDWxVO>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.127, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a criação de taxa destinada à remuneração dos vigias portuários. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4127.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.127%2C%20DE%2027%20DE%20AGOSTO%20DE%201962.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de,O%20Presidente%20da%20Rep%C3%ABlica..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4127.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.127%2C%20DE%2027%20DE%20AGOSTO%20DE%201962.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de,O%20Presidente%20da%20Rep%C3%ABlica..) Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao67EMC69.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67EMC69.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. 1968a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/485564/publicacao/15802635>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, DF: Presidência da República, 1968c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. [Constituição Federal] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

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: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7.824, de 11 de out. de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=correiosabia.com.br](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=correiosabia.com.br). Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 04 jul. 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/3Tov7aa>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Mensagem nº 475, de 3 de julho de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024e. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/Msg/Vep/VEP-475-24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Msg/Vep/VEP-475-24.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.434, de 2011**. Institui o Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior – FUNAES. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/47iYNuS>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda aditiva ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2251318&filename=Tramitacao-EMC%201%20CE%20=>%20PL%201434/2011](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2251318&filename=Tramitacao-EMC%201%20CE%20=>%20PL%201434/2011). Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.384, de 2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1946595&filename=Tramitacao-PL%205384/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1946595&filename=Tramitacao-PL%205384/2020). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.765, de 2023**. Institui o Programa Nacional de Apoio à Permanência Estudantil - PNAPE, e autoriza deduzir do imposto sobre a renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas as doações efetuadas ao referido programa; e altera a Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/3Xyv0v6>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais)**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.008, de 29 de outubro de 2007**. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET-SP a promover o funcionamento de sua UNED de São Carlos - SP. [s. l.]: Normas Brasil, 2007d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 90, Brasília, DF, p. 12, 13 mai. 2013. Disponível em: [http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389\\_2013.pdf](http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: Seção 1, edição 68, Brasília, DF, p. 34, 10 abr. 2018. Disponível em: [https://concursos.pr4.ufrj.br/images/stories/\\_concursos\\_PR4/Edital-405-18/1-Editais-e-Anexos/Portaria-Normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018---Dirio-Oficial-da-Unio---Imprensa-Nacional.pdf](https://concursos.pr4.ufrj.br/images/stories/_concursos_PR4/Edital-405-18/1-Editais-e-Anexos/Portaria-Normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018---Dirio-Oficial-da-Unio---Imprensa-Nacional.pdf). Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.395, de 2023**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Senado Federal, 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3XzirQv0>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Parecer nº 31, de 2024. **Diário do Senado Federal**. n. 63, Brasília, DF, p. 118, 8 maio 2024c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/115953?sequencia=118>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Parecer nº 52, de 2024. **Diário do Senado Federal**, n. 63, Brasília, DF, p. 137, 8 maio 2024d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/116133?sequencia=137>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRAZ, Eglantina Alonso. Avaliação da implementação da política de ações afirmativas: prospectando as travessias dos estudantes quilombolas na UFBA. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Gestão Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35247/1/AVALIACAO%20DA%20IMPLEMENTACAO%20DA%20POLITICA%20DE%20ACOES%20AFIRMATIVAS.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo de. Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 133-140, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XkXhhgRHwH5kKScVZg4jHkF/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, n. 66, p. 653-679, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9BLqTf5DT3ppdfRr3Kn4FXN/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CARVALHO, Marcelo A. M. de. **O presidente afrodescendente: Nilo Peçanha e a criação do sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Rio de Janeiro: Telha. 2022.

CASEIRO, Luis Carlos Zalaf; SENKEVICS, Adriano Souza; BASSO, Flavia Viana Basso. Impactos da pandemia no acesso à graduação: desigualdades de participação e desempenho **no Enem 2019-2021. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia**, [s. l.], v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5575>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CASTILHO, Daniela Galera. **A política de assistência estudantil do IFSP - Campus Birigui e a desigualdade social: necessidades e contradições**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1263>. Acesso em: 09 nov. 2019.

CASTRO, Fabíula Gomes de. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/275>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CASTRO, Clóves Alexandre de; PLACIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e geografia política do processo histórico. In: TOMAZELLA, Marlon (Org.). **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: Editora

IFPB, 2019. Cap. 1, p. 33-77. Disponível em:  
<http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/catalog/view/236/174/578-1>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 11 nov. 2024.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>. Acesso em: 1 set. 2024.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa e. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 289-312, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47038>. Acesso em: 4 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 1 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>. Acesso em: 1 set. 2024.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 160-172, 2004. Disponível em:  
<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/46>. Acesso em: 11 nov. 2024.

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, Seropédica, 2019. Disponível em:  
<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12706>. Acesso em: 09 nov. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBREY, José Carlos de Almeida. **A Reforma da educação profissional na nova LDB**: pressupostos e implicações. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em:  
<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1175/1/Jose%20Carlos%20de%20Almeida%20Debrey.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

DIAS, Márcio Teodoro. **Lei de cotas: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9RFP29/1/disserta\\_\\_o\\_marcio\\_versao\\_fina\\_l.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9RFP29/1/disserta__o_marcio_versao_fina_l.pdf). Acesso em: 09 nov. 2024.

DOMINGUES, Ivan. Ética, ciência e tecnologia. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, n. 109, p. 159-174, jun. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/kr/a/3TrN3nmtqxmwp3BZ588snH/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Civil Rights Act**. Washington DC: Congress of the United States of America, 1964. Disponível em: <https://www.archives.gov/milestone-documents/civil-rights-act>. Acesso em: 07 nov. 2024.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Executive Order 11246, As Amended. [s. l.]: President of the United States, 1965. Disponível em: <https://www.dol.gov/agencies/ofccp/executive-order-11246/as-amended#>. Acesso em: 07 nov. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, Ed. 14, 2012. Disponível em:

[https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 07 nov. 2024.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In*:

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005. p. 46-78.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil:

multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 99, 257-293, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>. Acesso em: 10 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. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; BARBABELA, Eduardo; RAMOS,

Pedro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (gema): As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)**. [s. l.]: IESP-UERJ, 2013. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **Regimento**.

Brasília, DF, 9 mai. 2003. Disponível em:

<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/regimento/>. Acesso em: 1 set. 2024.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 52. ed. comemorativa. São Paulo: Global, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Cap. 11, p. 249-266. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Deenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Deenvolvimento.pdf). Acesso em: 11 nov. 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ**, Brasília, DF, v. 24, p. 95-132, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 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, apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Os negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos, SP: EdUFScar, 2009. p. 19-34.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: O Ideal, o Pacto e o Mito. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 61, p. 147-162, nov. 2001. Disponível em:

[https://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2017/05/05\\_democracia\\_racial.pdf-1.zip](https://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2017/05/05_democracia_racial.pdf-1.zip). Acesso em: 09 set. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 23, n. 2, p. 291-334, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/zt9YVncWF6pmYBLb9gPSQht/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise (org.). **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. Disponível em: [https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro\\_Lei\\_de\\_Cotas.pdf](https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf). Acesso em: 11 nov. 2024.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; CARVALHAES, Flavio; KLITZKE, Melina; COELHO, Ruan. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. *In*: HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise (org.). **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. Disponível em: [https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro\\_Lei\\_de\\_Cotas.pdf](https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf). Acesso em: 11 nov. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Subsídio ao relatório Brasil sobre o cumprimento da convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (2003-2017): povos indígenas**. Brasília: IPEA, 2019.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

KÖHLER, Maria Luiza Kraft. **Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná**. 2023. 326 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, Sandra Cristina Alves de Melo. **Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: Um estudo no IFRJ – Realengo**. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50974/50974.PDF>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na Raça: Legislação e Relações Raciais, Brasil - Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa e promoção da igualdade: Uma visão comparativa. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 55-76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Acesso em: 10 nov 2024.

MOROSINI, Marília Costas. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 1 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/515/464>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. *In*: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultura Palmares, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. [s. l.]: Unicef, [2023]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#:~:text=Todos%20os%20seres%20humanos%20nascem,outros%20com%20espírito%20de%20fraternidade>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: ONU, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/legislacao-fundamental/onu-13-09-2007.pdf>. Acesso em: 9 set. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PIZZA, Samira Nathalia. **Quando a dificuldade gera omissão: As Políticas Públicas de atendimento aos adolescentes no município de Franca/SP.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2008.

PIZZA, Samira Nathalia. **Programa de Ações Afirmativas da UFSCar: o processo de construção da política de reserva de vagas nos cursos de graduação.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8127>. Acesso em: 07 nov. 2024.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgfil/files/2021/12/John-Rawls.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

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, SP, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634543>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Jacques Henrique Gomes da. **O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras.** 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28881>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SILVA, Leticia Santos da. **Cotas étnico-raciais no IFSUL Campus Bagé: sob o olhar do aluno cotista.** 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/jspui/717>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação.** Porto Alegre, Ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tatiana. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para discussão**, Rio de Janeiro, n. 2569, p. 7-46, jun. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td\\_2569.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf). Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Vinicius Lopes da. **Ética e responsabilidade na era da inteligência artificial: aprendizagem digital no chat GPT**. 2023. 27 f. Monografia (Especialização em Mídia e Educação) - Universidade Federal do Pampa/ Universidade Aberta do Brasil, São Borja, 2023. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/8334>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **As cotas para negros no tribunal: A audiência pública do STF**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto; MEDEIROS, Priscila Martins. Ação Afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. (org.). **Ações Afirmativas no Brasil: Reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016, v. 2.

SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

SOMBRA, Larissa Jussara Leite de Brito. **A implementação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12744>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SOUZA, Vilma Aparecida; RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Raquel Aparecida. Política de ações afirmativas em instituições do ensino superior: em debate a Lei de Cotas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64890/33475>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais**. São Paulo: É Realizações, 2017.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618480>. Acesso em: 9 nov. 2024.

TEIXEIRA, Rita de Cássia Petrarca; MENTGES, Manuir José; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. Evasão no Ensino Superior: um Estudo Sistemático. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15080>. Acesso em: 1 set. 2024.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educaciona Superior**. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa). Acesso em: 4 set. 2024.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 599-615, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 1 set. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1, cap. 6, p. 66-72.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

- 1) Eu, Samira Nathalia Pizza, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* Itatiba (SP), sob orientação da professora Dra. Sônia Aparecida Siquelli, convido você a participar da pesquisa “A reserva de vagas para negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”.
- 2) O critério de seleção se deu por você ser um dos(as) estudantes matriculados no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP/São Carlos durante o período de 2008 a 2023. Deixo claro que sua participação não é obrigatória.
- 3) O objetivo desse estudo é analisar se houve ou não impactos da política de reserva de vagas para negros no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP/São Carlos.
- 4) Sua participação na pesquisa consistirá em responder esse questionário por meio virtual na plataforma Google Formulários com duração de resposta média de 10 minutos.
- 5) A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s) do questionário proposto. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado(a), penalizado(a) ou responsabilizado(a) de nenhuma forma.
- 6) Ao término do projeto podemos disponibilizar uma cópia eletrônica da pesquisa se assim o desejarem. Os resultados do estudo poderão ser apresentados ou publicados em eventos, congressos e revistas científicas.
- 8) Aos sujeitos entrevistados é garantido o pleno conhecimento de todos os procedimentos da pesquisa bem como a participação em cada etapa da mesma, podendo solicitar esclarecimentos sobre métodos, objetivos ou resultados em qualquer tempo, durante a realização da pesquisa.
- 9) A participação na pesquisa é facultativa, não implicando quaisquer ônus ou constrangimento, sendo os sujeitos convidados/as individualmente para participar da mesma, sendo que:
  - A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
  - Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- 10) Os dados pessoais dos sujeitos são sigilosos, sendo que serão utilizados nomes fictícios para a referência aos dados coletados, sendo assim:
  - As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
  - Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os nomes dos sujeitos serão fictícios.
- 11) Quaisquer ônus gerados em função da pesquisa aos sujeitos dela participantes serão ressarcidos pelo pesquisador.

12) Este estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito(a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com 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 .

13) Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você participará do estudo e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo.

14) Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: samiranathalia@gmail.com ou telefone do(a) pesquisador(a) responsável (16) 9 8146-0151.

15) Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail samiranathalia@gmail.com. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este link [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO](#) para o seu download.

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

- Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.
- Eu não desejo participar do estudo.



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### PESQUISA ACADÊMICA

Prezados (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (USF), de acordo com as exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO (TCLD-e)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A reserva de vagas para negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”. O objetivo desse estudo é analisar se houve ou não impactos da política de reserva de vagas para negros no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP/São Carlos.

Os dados pessoais são sigilosos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os nomes dos sujeitos serão fictícios.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder esse questionário por meio virtual na plataforma Google Formulários com duração de resposta média de 10 minutos.

Desde já agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

- Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.
- Eu não desejo participar do Estudo.

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA

O questionário busca compreender sua percepção e visão sobre a Política de Reserva de Vagas, Lei 12.711/2012, além de explorar como tem sido ou foi sua jornada acadêmica.

Nome

Ano de nascimento

Você se considera

- Branco
- Pardo
- Preto
- Indígena
- Amarelo
- Prefiro não me classificar

- Outros...

Qual seu sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outros...

Estado do Brasil ou país estrangeiro de nascimento

Cidade e Estado que reside atualmente

Tem filhos? Quantos?

- Não
- Sim, 1
- Sim, 2
- Sim, 3
- Sim, 4 ou mais.

Se tem filhos, quando nasceram (em relação ao período do curso ADS)

- Antes
- Durante
- Depois

Seu pai cursou até qual ano do ensino?

- Analfabeto
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Técnico ou Profissionalizante
- Ensino Superior
- Pós Graduação
- Não tenho essa informação

Sua mãe cursou até qual ano do ensino?

- Analfabeto
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Técnico ou Profissionalizante
- Ensino Superior
- Pós Graduação
- Não tenho essa informação

Sua opção para concorrer ao processo seletivo do IFSP foi na vaga de:

- Ampla concorrência
- Oriundo de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Oriundo de escola pública
- Negro/pardo oriundo de escola pública

- Negro/pardo oriundo de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Pessoa com deficiência e escola pública
- Pessoa com deficiência e escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Pessoa com deficiência, negro/pardo e escola pública
- Outros...

Sua matrícula no IFSP foi efetivada em qual concorrência:

- Ampla concorrência
- Oriundo de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Oriundo de escola pública
- Negro/pardo oriundo de escola pública
- Negro/pardo oriundo de escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Pessoa com deficiência e escola pública
- Pessoa com deficiência e escola pública com renda per capita inferior a 1 e ½ salário mínimo
- Pessoa com deficiência, negro/pardo e escola pública
- Outros...

Você acredita que teria ingressado no ensino superior se não houvesse a possibilidade de cotas?

- Sim, acredito que teria ingressado
- Não, acredito que não teria ingressado
- Não tenho certeza
- Não ingressei pelo sistema de cotas
- Outros...

Espaço para comentar, se quiser, a questão anterior (Você acredita que teria ingressado no ensino superior se não houvesse a possibilidade de cotas?)

No momento da inscrição, quais eram seus conhecimentos sobre as políticas de reserva de vagas ou o sistema de cotas para entrar no ensino superior?

- Eu estava completamente ciente das políticas de reserva de vagas e do sistema de cotas.
- Eu tinha algum conhecimento superficial sobre essas políticas, mas não sabia muito.
- Eu não tinha conhecimento algum sobre as políticas de reserva de vagas ou o sistema de cotas.
- Eu estava ciente das políticas de reserva de vagas, mas não sabia sobre o sistema de cotas.
- Eu tinha informações parciais sobre essas políticas, mas não compreendia totalmente seus detalhes.

Qual era a sua opinião sobre a política de reserva de vagas ou sistema de cotas no ano em que ingressou no curso?

- Eu apoiava totalmente a política de reserva de vagas ou sistema de cotas.
- Eu tinha uma opinião favorável, mas não estava totalmente convencido.
- Eu estava neutro, sem uma opinião definida.
- Eu tinha algumas preocupações ou objeções em relação à política de reserva de vagas ou sistema de cotas.
- Eu era completamente contra a política de reserva de vagas ou sistema de cotas.

Qual é a sua opinião sobre o recorte racial da política de reserva de vagas?

- Concordo totalmente com o recorte racial.
- Concordo parcialmente com o recorte racial.
- Discordo parcialmente com o recorte racial.
- Discordo totalmente com o recorte racial.
- Não tenho opinião formada sobre o recorte racial.

Você é favorável ao critério de baixa renda da reserva de vagas?

- Sim, sou totalmente favorável ao critério de baixa renda.
- Sim, sou parcialmente favorável ao critério de baixa renda.
- Não, sou parcialmente contrário ao critério de baixa renda.
- Não, sou totalmente contrário ao critério de baixa renda.
- Não tenho opinião formada sobre o critério de baixa renda.

Você considera que a política de cotas tem possibilitado a democratização do acesso ao ensino superior?

- Sim, definitivamente acredito que a política de cotas tem democratizado o acesso.
- Sim, acredito que a política de cotas tem contribuído para a democratização, mas há desafios.
- Não tenho certeza, estou indeciso(a) sobre a eficácia da política de cotas.
- Não, acredito que a política de cotas não tem tido impacto significativo na democratização.
- Não, acho que a política de cotas tem tido um impacto negativo no acesso ao ensino superior.

Qual sua situação atual de matrícula no curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP?

- Trancado
- Cancelado
- Evadido
- Formado
- Cursando
- Outros...

Explique os motivos que te levaram a trancar, cancelar ou evadir no curso. Se concluiu o curso, nos conte um pouco como foi a sua trajetória acadêmica.

Como foi a sua adaptação quando ingressou no curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Outros...

Quais foram os desafios encontrados no IFSP e quais aspectos foram favoráveis para sua permanência no curso?

Você percebe ações realizadas no IFSP para favorecer a permanência do estudante no ensino superior?

- Sim, percebo várias ações que têm favorecido minha permanência.
- Sim, percebo algumas ações, mas acho que mais poderia ser feito.
- Não tenho certeza, não tenho uma opinião definitiva sobre isso.
- Não, não percebo ações significativas para favorecer a permanência.
- Não, acredito que as ações existentes não são eficazes para favorecer a permanência dos estudantes.

Você foi beneficiado com auxílio estudantil ao longo de sua formação?

- Sim, durante todo o período acadêmico.
- Sim, em mais da metade do curso.
- Sim, em alguns semestres.
- Sim, ocasionalmente.
- Não, embora tenha solicitado em editais.
- Não, e nunca solicitei.
- Outros...

Quais modalidades de auxílio estudantil você recebeu?

- Moradia
- Transporte
- Alimentação
- Creche
- Saúde
- Material Didático-Pedagógico
- Recurso para participação em eventos
- Outro

Você recebeu assistência/atendimento da Coordenadoria Sociopedagógica?

- Sim
- Não

Quais profissionais lhe assistiram?

- Assistente Social
- Pedagoga
- Psicóloga
- Técnico (a) em Assuntos Educacionais
- Docentes em horários extra aula
- Nenhum
- Outros...

Você tem alguma sugestão de ações para serem desenvolvidas para o apoio à permanência do estudante no ensino superior do IFSP?

Você concluiu o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas?

- Sim, concluí o curso no tempo regular.
- Sim, concluí o curso, mas em um tempo superior ao regular.
- Não, ainda estou cursando.
- Não, não concluí o curso.

Após a conclusão do curso (até 1 ano após a conclusão), você ingressou no mercado de trabalho?

- Sim, ingressei no mercado de trabalho, na área de atuação na qual me formei.
- Sim, ingressei no mercado de trabalho, PORÉM, em área de atuação DIFERENTE da qual me formei.
- Não, porém, continuei aprimorando meus estudos.
- Não, passei mais de 1 ano buscando emprego.
- Não, fiquei em um período sabático.
- Outros...

Qual é a sua situação de emprego atualmente? (Escolha a opção que melhor descreve sua situação.)

- Empregado em tempo integral.
- Empregado em meio período.
- Desempregado, em busca de emprego.
- Estudante em tempo integral.
- Aposentado.
- Autônomo/trabalhador por conta própria.
- Trabalho voluntário.
- Outros...

Em qual área você atua profissionalmente? (Escolha a opção que melhor descreve sua área de atuação.)

- Tecnologia da Informação
- Outros...

Você acredita que a formação no curso superior do IFSP contribuiu para sua posição profissional e social atual?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

Você considera que a política de cotas promove a justiça social e/ou corrige as injustiças sociais e étnicas?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

Você acredita que a política de cotas promove a igualdade entre os cidadãos?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

O que significa para você, hoje, a política de inclusão de alunos negros no ensino superior?

- Uma oportunidade de acesso justo
- Um passo em direção à igualdade
- Não tenho uma opinião clara
- Outros...

Há outros aspectos que você queira comentar sobre a política de cotas do IFSP? E sobre a política de cotas de maneira geral?

Espaço aberto para tecer comentários que julgar pertinente.

Irei realizar entrevistas com alguns estudantes. Você toparia participar?

- Sim, presencialmente no IFSP *campus* São Carlos.
- Sim, virtualmente pelo Google Meet.
- Talvez.
- Não.

## ANEXO A - FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.



UNIVERSIDADE SÃO  
FRANCISCO - USF



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

**Pesquisador:** Samira Nathalia Pizza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67799223.4.0000.5514

**Instituição Proponente:** CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.950.919

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado do PPGSS em Educação que busca investigar os impactos da política de reserva de vagas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus São Carlos, tendo como amostra o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto:

##### OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar a efetividade da política de reserva de vagas para negros no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP/São Carlos, no período de 2008 e 2022.

##### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Análise comparativa do perfil dos estudantes, rendimento, permanência e êxito dos estudantes do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas campus São Carlos do IFSP da turma de 2008-2011 (1ª turma).com o perfil das turmas com ingresso após implantação de reserva de vagas, em decorrência da Lei nº 12.711/2012, de 2013-2022.
- Verificar e analisar se há diferenças e semelhanças entre cotistas e não cotistas das duas

**Endereço:** Av. São Francisco de Assis, 218, sala 35, prédio central

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 12.916-900

**UF:** SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA

**Telefone:** (11)2454-8302

**E-mail:** comiteetica@usf.edu.br





UNIVERSIDADE SÃO  
FRANCISCO - USF



Continuação do Parecer: 5.950.919

turmas quanto ao rendimento, à permanência e ao êxito.

- Identificar os impactos encontrados nas duas turmas e elencar os positivos e possíveis negativos.

- Conhecer a realidade profissional dos egressos para medir a efetividade dos impactos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme o projeto:

Riscos:

Os riscos possíveis da pesquisa para os participantes é sentir algum incômodo, como nervosismo, timidez, vergonha ou outros. As medidas de prevenção para minimização desses riscos será o olhar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, liberdade em interromper a participação ou para recusar-se a responder alguma pergunta, a utilização de nomes fictícios e sigilo dos dados para preservação do anonimato.

Benefícios:

Os benefícios do participante são a possibilidade de, ao compreendermos na prática como a política de reserva de vagas está sendo executada, conseguimos buscar aprimorá-la para atingir seu objetivo principal de inclusão de pessoas negras, pardas e indígenas no ensino superior público brasileiro, dessa forma, trazendo benefícios à essa população.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foram apresentados corretamente todos os documentos esperados pelo CEP.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: apresentada corretamente

Autorização da Instituição: apresentada corretamente

TCLE: apresentado corretamente

Projeto: apresentado corretamente

Cronograma: apresentado corretamente

#### **Recomendações:**

Não Há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.



UNIVERSIDADE SÃO  
FRANCISCO - USF



Continuação do Parecer: 5.950.919

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 16/03/2023, 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_2100440.pdf	09/03/2023 08:18:47		Aceito
Declaração de concordância	concondancia.pdf	09/03/2023 08:18:00	Samira Nathalia Pizza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_original.pdf	09/03/2023 08:15:22	Samira Nathalia Pizza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/03/2023 08:09:57	Samira Nathalia Pizza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/03/2023 08:08:56	Samira Nathalia Pizza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

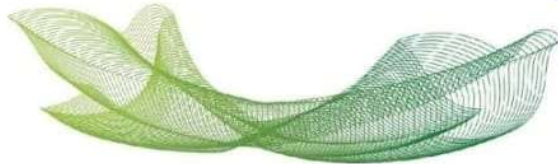
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRAGANCA PAULISTA, 17 de Março de 2023

Assinado por:  
**CARLOS EDUARDO PULZ ARAUJO**  
(Coordenador(a))

## ANEXO B – ATA DE ARGUIÇÃO FINAL DE TESE



Educando  
para a paz

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Credenciado pela CAPES Portaria nº 1.045, de 18 de agosto de 2010, DOU de 19 de agosto de 2010.

### ATA DE ARGUIÇÃO FINAL DE TESE

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, nas dependências da Universidade São Francisco, reuniu-se a Comissão da Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, para avaliação do Relatório de Atividades e Pesquisa intitulado A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO DE SÃO PAULO – CAMPUS SÃO CARLOS, apresentado pela estudante SAMIRA NATHALIA PIZZA, RA 002202002300, mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, que concluiu os créditos exigidos para a obtenção do Grau de “Doutora em Educação” segundo os registros constantes no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico. Os trabalhos foram iniciados pela Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli, orientadora da candidata e presidente da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores: Karina Carrasqueira Lopes, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Allan da Silva Coelho, doutor em Filosofia e Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, Armindo Quillici Neto, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Manoel Nelito Matheus Nascimento, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A Banca Examinadora encerrou os trabalhos às 12:25 e considerou a estudante aprovada com o seguinte parecer: os membros da banca consideram a temática da tese qualificada e relevante para área; sugerem publicação e divulgação dos resultados. E, para constar, eu, Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli, lavrei a presente Ata, que após ser lida, discutida e aprovada, segue assinada eletronicamente por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora com o uso de assinatura eletrônica ou digital, admitida por todos como válida e aceita para fins legais, conforme previsto nos § 1º e § 2º do art. 10 da Medida Provisória nº 2.200-2/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira – ICP-Brasil. Itatiba/SP, 11 de dezembro de 2024.

Assinado eletronicamente por:  
Sônia Aparecida Siquelli  
CPF: \*\*\*.850.998-\*\*  
Data: 11/12/2024 16:18:54 -03:00

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli  
Orientadora e Presidente  
Universidade São Francisco - USF

Assinado eletronicamente por:  
Armindo Quillici Neto  
CPF: \*\*\*.933.068-\*\*  
Data: 11/12/2024 16:49:23 -03:00

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Participação por videoconferência

**KARINA CARRASQUEIRA LOPES**  
Assinado eletronicamente por:  
KARINA CARRASQUEIRA LOPES  
CPF: \*\*\*.343.367-00  
Data: 11/12/2024 20:46:33 -03:00

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes  
Universidade São Francisco - USF

Assinado eletronicamente por:  
Allan da Silva Coelho  
CPF: \*\*\*.299.888-\*\*  
Data: 13/12/2024 20:55:07 -03:00

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho  
Universidade São Francisco - USF

Assinado eletronicamente por:  
Manoel Nelito Matheus Nascimento  
CPF: \*\*\*.808.598-\*\*  
Data: 13/12/2024 20:47:23 -03:00

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR  
Participação por videoconferência

