

**REGYNA KLEYDE DE HOLANDA DUARTE**

**TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS  
DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 - 2022)**

**DOURADOS –MS**

**2025**

**REGYNA KLEYDE DE HOLANDA DUARTE**

**TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS  
DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 - 2022)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

**DOURADOS –MS**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D812t Duarte, Regyna Kleyde De Holanda  
TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DO  
ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 - 2022) [recurso eletrônico] / Regyna Kleyde De Holanda  
Duarte. -- 2025.  
Arquivo em formato pdf.  
  
Orientador: Reinaldo dos Santos.  
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.  
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>  
  
1. ações afirmativas. 2. ensino técnico. 3. negros/a cotistas/as. 4. trajetórias de egressos/as. 5.  
IFMA. I. Santos, Reinaldo Dos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**REGYNA KLEYDE DE HOLANDA DUARTE**

**TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS  
DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 - 2022)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Data da defesa: 04 de julho de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – UFGD (Presidente)

---

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – UFGD (Membro titular interno)

---

Profa. Andressa Santos Rebelo – UFGD (Membro suplente interno)

---

Profa. Claudia Cristina Ferreira de Carvalho UFGD (Membro suplente externo)

---

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD (Membro titular interno)

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro – UEMS (Membro titular externo)

---

Profa. Dra. Leudjane Michele Viegas Diniz Porto – IFMA (Membro titular externo)

**Para minha família:**

Meus amados pais, Roselita A. de H. Duarte e Raimundo Duarte (in memoriam), que incansavelmente me mostraram a importância da educação, apoiando-me e oferecendo o suporte necessário para que eu pudesse ser a melhor versão de mim mesma.

Aos meus irmãos, que me impulsionaram e celebraram comigo cada conquista.

À minha filha, Aimê, que sempre foi fonte de inspiração nos dias mais difíceis, com seu riso, seus beijos e seus abraços capazes de confortar minha alma.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de amor e benevolência. Por isso, agradeço a Deus pela oportunidade da vida e por seguir adiante com projetos e planos guiados pelo Criador.

À espiritualidade amiga e benfeitora, que esteve presente em todos os momentos da minha caminhada, mostrando-me o melhor caminho a seguir.

À minha mãe, pelos ensinamentos de força, fé e coragem diante da vida, e por sempre demonstrar que a educação poderia transformar a minha realidade. Ao meu pai, exemplo de dignidade e de luta contra o racismo e a discriminação, cuja trajetória educacional rompeu um ciclo geracional de pobreza, miséria e invisibilidade, abrindo caminhos e oportunidades antes inalcançáveis.

Aos meus queridos irmãos e à minha família, pela companhia na caminhada, pelos ensinamentos, pelo apoio nos momentos de dor e aflição, pelas alegrias, conquistas e por todas as vivências compartilhadas.

Aos amigos que me apoiaram ao longo desta trajetória, a todos que, com atos de amor e carinho, emanaram boas energias para que este processo fosse concluído. À Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), em especial à Anaítes Maria de Moraes, que, de forma generosa, compreendeu a necessidade do meu afastamento para a finalização desta etapa. Em particular, à Maria Rodrigues, que ouviu e acompanhou todos os sentimentos vividos neste processo de transformação pessoal e me auxiliou com as referências bibliográficas e o empréstimo de livros.

Ao IFMA Caxias, pelas boas e severas experiências vividas na instituição, que me fizeram refletir sobre a escolha de quem ser e quem não ser, além de proporcionar a minha carta de alforria em 13/05/2024.

Ao IFPI, pelo acolhimento, afeto e carinho em um momento de grande vulnerabilidade, fazendo-me esperar que todas as turbulências vividas pudessem encontrar repouso.

Aos colegas do Doutorado, pelo auxílio e compreensão em momentos decisivos desta etapa da minha vida.

Ao Dr. Reinaldo dos Santos, meu orientador, pelo reencontro neste plano material, por todas as provas e ensinamentos que me tornaram mais forte e mais preparada para a vida. Os meus eternos agradecimentos pela permissão de ser orientada por um ser humano admirável, genuíno, gigante, que inspira e transforma muitas vidas, para seguirmos juntos na caminhada e no enfrentamento do racismo em nosso país.

A todos os colegas do grupo de pesquisa GEPETIC, cujas reuniões e conversas informais, mesmo a distância, foram importantes no apoio em diversos aspectos para a realização e o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de doutorado.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação da UFGD, pela presteza e eficiência no atendimento às minhas solicitações.

Aos professores do Doutorado em Educação da UFGD e aos membros da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Aline Maira da Silva; Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo; Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira de Carvalho; Profa. Dra. Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto; Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro; e Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Suas contribuições e apontamentos foram valiosas para o avanço desta pesquisa.

Ao meu sopro de vida, minha filha Aimê, minha amada, por me ensinar que os melhores momentos da vida acontecem quando estamos juntas, em uma conexão de amor e de existência. Minha inspiração para a continuidade dos projetos e uma grande luz para ser a melhor versão de mim todos os dias. Muito obrigada!

Tocando em frente

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
Levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco eu sei  
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora

Cada um de nós  
Compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

Almir Sater e Renato Teixeira

## RESUMO

DUARTE, Regyna Kleyde de Holanda. **Tocando em frente:** trajetórias de negros/as cotistas egressos/as do Ensino Técnico do IFMA (2016-2022). Orientador: Reinaldo dos Santos. 2025. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

Esta pesquisa integra a linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e mantém vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação (GEPETIC). A Lei nº 12.711/2012 reserva 50% das vagas em universidades e institutos federais do Brasil para estudantes oriundos da rede pública, destinando parte desse percentual a pretos/as, pardos/as, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas. A tese tem como objeto a trajetória de egressos/as negros/as que ingressaram em cursos do ensino médio técnico integrado por meio da política de cotas raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), entre 2016 – primeiro ano de ingresso de cotistas – e 2022, ano de referência para avaliação da política. O objetivo central consiste em dimensionar a mobilidade social dessas trajetórias, defendendo-se que os resultados das ações afirmativas apresentam avanços limitados devido à ausência de uma ecologia de cotas, isto é, da articulação entre ações e programas que conectem a educação básica à inserção profissional. A pesquisa é exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, fundamentada na prescrição, descrição, análise e proposição (PDPA), mobilizando referenciais como Bobbio (2004), Bourdieu (1989), Munanga (2000), Rawls (1971) e Dworkin (2002), além das contribuições de Ciavatta (2011), Feres Júnior (2013), Frigotto (2005) e Gomes, L. (2005) no campo das cotas e do ensino técnico. Os dados foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica, documental e questionários aplicados entre 2016 e 2022, com amostra de três dos vinte e nove campi do IFMA – São Luís (Centro Histórico), Caxias e São Raimundo das Mangabeiras – e analisados pelo método de Estudo de Painel. Os resultados indicam que o acesso de estudantes em vulnerabilidade social aos cursos técnicos constitui estratégia eficaz de enfrentamento à segregação socioeconômica, contribuindo para romper ciclos históricos de exclusão, e revelam, no caso dos/as negros/as cotistas egressos/as, avanços na mobilidade social e econômica, com melhoria das condições de emprego, aumento de renda e maior participação social e política, demonstrando os impactos concretos das ações afirmativas.

**Palavras-chave:** ações afirmativas; ensino técnico; negros/a cotistas/as; trajetórias de egressos/as; IFMA.

## ABSTRACT

DUARTE, Regyna Kleyde de Holanda. Moving forward: trajectories of black scholarship students graduated from the Technical Education of IFMA from [2016-2022]. Supervisor: Reinaldo dos Santos. 2025. 263 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2025.

This research is part of the Education and Diversity line of the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and is linked to the Research Group on Education and Information and Communication Technology (GEPETIC). Law No. 12.711/2012 reserves 50% of the seats in Brazilian federal universities and institutes for public-school students, allocating a portion to Black, Brown (pardo), Indigenous students, persons with disabilities, and quilombola communities. This dissertation examines the trajectories of Black graduates who entered integrated technical upper-secondary programs through the racial quota policy at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA) between 2016 – the first year of quota-based admissions – and 2022, the reference year for policy evaluation. The central objective is to assess the social mobility achieved by these students, arguing that the outcomes of affirmative action present limited progress due to the absence of a quota ecology, that is, a coordinated set of actions linking early schooling to labor-market insertion. The study is exploratory, adopts quantitative and qualitative approaches, and is grounded in the cycle of prescription, description, analysis, and proposition (PDPA), drawing on theoretical contributions from Bobbio (2004), Bourdieu (1989), Munanga (2000), Rawls (1971), and Dworkin (2002), as well as Ciavatta (2011), Feres Júnior (2013), Frigotto (2005), and Gomes, L. (2005), who address quotas and technical education. Data were produced through bibliographic and documentary research and questionnaires applied between 2016 and 2022 across a sample of three of IFMA's twenty-nine campuses—São Luís (Historic Center), Caxias, and São Raimundo das Mangabeiras—and analyzed using the Panel Study method. The findings demonstrate that providing access to technical education for socially vulnerable students is an effective strategy for confronting socioeconomic segregation, helping to break historical cycles of exclusion, and that Black quota-based graduates show significant advances in social and economic mobility, including improved employment conditions, increased income, and expanded social and political participation, evidencing the concrete impacts of affirmative action policies.

**Keywords:** affirmative actions; technical education; blacks quota holders; trajectories of graduates; IFMA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Balanço da produção acadêmica .....	34
Figura 2 – As dimensões do racismo .....	100
Figura 3 – Sede do CEFET-MG .....	138
Figura 4 – Sede do CEFET Rio de Janeiro.....	139
Figura 5 – Sede do Colégio Pedro II .....	140
Figura 6 – Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais .....	141
Figura 7 – Sede da Universidade Tecnológica do Paraná - UTFPR .....	143
Figura 8 – Plano de expansão da rede federal de ensino .....	146
Figura 9 – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	148
Figura 10 – Localização do estado do Maranhão no território brasileiro.....	167
Figura 11 – Linha do tempo do IFMA .....	172
Figura 12 – IFMA após a III fase de expansão .....	173
Figura 13 – Reitoria e Pré-existentes.....	175
Figura 14 – Expansão do IFMA na fase I.....	176
Figura 15 – Expansão do IFMA na fase II .....	177
Figura 16 – Expansão do IFMA na fase III.....	179
Figura 17 – Projeção da IV fase de expansão do IFMA 2024.....	181
Figura 18 – IFMA Campus São Luís – Centro Histórico.....	193
Figura 19 – IFMA - Campus Caxias .....	193
Figura 20 – IFMA Campus São Raimundo das Mangabeiras.....	194
Figura 21 – Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.....	195

## LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1 – População residente no Brasil e nas grandes regiões, por cor e raça (%).....	47
Gráfico 2 – Variação trimestral do PIB no Brasil.....	53
Gráfico 3 – Taxa de desocupação da população acima de 14 anos ou mais de idade (Homens e mulheres) .....	57
Gráfico 4 – Taxa de desemprego nas regiões no Brasil.....	59
Gráfico 5 – Taxa de desemprego nas regiões no Brasil segundo cor e raça.....	60
Gráfico 6 – Distribuição de percentual da população total e por classes de rendimento domiciliar per capita, segundo linhas de pobreza selecionadas – Grandes Regiões -2022.....	62
Gráfico 7 – Proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo da extrema pobreza (US\$ 2,15) e pobreza (US\$ 6,85), segundo sexo, cor ou raça e grupos de idade – Brasil – 2022 (%)..	63
Gráfico 8 – Rendimento médio domiciliar per capita segundo raça/ cor Brasil 2012 -2022.....	63
Gráfico 9 – Moradores em domicílios com esgotamento sanitário por rede coletora, pluvial ou fossa séptica nas grandes regiões .....	69
Gráfico 10 – Cor e raça segundo a conexão com rede de esgoto.....	70
Gráfico 11 – Taxa de homicídios registrados de negros por 100mil habitantes por UF (2022) .....	76
Gráfico 12 – Taxa de homicídios registrados de negros e não negros por 100 mil habitantes (2012 a 2022).....	77
Gráfico 13 – Taxa de homicídio estimados por 100 mil habitantes por UF (2012 a 2022) na região Nordeste.....	80
Gráfico 14 – Sistema Penitenciário no Maranhão .....	83
Gráfico 15 – Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo, segundo Grandes Regiões e características selecionadas - Brasil – 2023 .....	85
Gráfico 16 – Situação de ocupação e condição de estudo no Brasil e regiões das pessoas não ocupadas e não frequentando escola, nem cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional .....	87
Gráfico 17 – Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil – 2023.....	88
Gráfico 18 – Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo gênero, raça e cor - Brasil – 2023.....	89
Gráfico 19 – Taxa de conclusão do ensino médio .....	90
Gráfico 20 – Candidatos a prefeito com a renda de campanha acima de R\$ 1 milhão .....	94
Gráfico 21 – Vereadoras e vereadores eleitos em 2020 com relação ao gênero e raça .....	95
Gráfico 22 – Expansão da Rede Federal.....	147
Gráfico 23 – Relação de Matrículas, vagas e ingressantes nos IFs (2017 a 2023).....	152
Gráfico 24 – Matrículas na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio – Brasil.....	153
Gráfico 25 – Total de inscritos e vagas na Rede Federal de EPCT.....	154
Gráfico 26 – Percentual de matrículas na Educação Profissional, segundo cor/raça e modalidade (Concomitante, Integrada e Subsequente) no Brasil – 2023 .....	158
Gráfico 27 – Tipo e quantidade de cursos nos IFMA .....	181
Gráfico 28 – Faixa etária dos egressos/as cotistas do IFMA (2016 a 2022) .....	200
Gráfico 29 – Cursos escolhidos pelos egressos/as IFMA (2016 a 2022) .....	201
Gráfico 30 – Modalidade de Vaga dos egressos/as .....	202
Gráfico 31 – Autodeclaração.....	203
Gráfico 32 – Renda <i>per capita</i> familiar no ano de ingresso no IFMA.....	205
Gráfico 33 – Nível de participação social e política .....	210
Gráfico 34 – Recebimento de auxílio financeiro .....	211
Gráfico 35 – Importância do auxílio estudantil para a permanência.....	213
Gráfico 36 – Matrículas no curso de graduação .....	214

Gráfico 37 – Mudanças positivas nas condições de emprego antes e após o ingresso no curso técnico integrado .....	215
Gráfico 38 – Mudanças positivas na renda antes e após o ingresso no curso técnico integrado .....	217
Gráfico 39 – Mudanças positivas na participação em grupos e espaços sociais antes e após o ingresso no curso técnico integrado.....	218
Gráfico 40 – Mudanças positivas em relação a participação política dos egressos/as cotistas.....	219
Gráfico 41 – Relação entre ensino médio e as cotas raciais .....	220

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Súmula da pesquisa .....	29
Quadro 2 – Resumo bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	36
Quadro 3 – Sistema de reserva de vagas estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012 e alterados com a Lei nº 14.723.....	122
Quadro 4 – Distribuição das vagas no processo seletivo do IFMA de 2025.....	131
Quadro 5 – Caracterização das instituições que integram a Rede Federal.....	137
Quadro 6 – Novo Plano de Expansão dos IFs .....	150
Quadro 7 – Lista de campus IFMA na fase Pré Expansão de constituição do IFMA .....	174
Quadro 8 – Delineamento geral do estudo .....	189
Quadro 9 – Critérios para seleção de perfil dos participantes .....	198
Tabela 1 – Ocupação no Brasil por regiões de 2022 a 2024.....	54
Tabela 2 – Renda média por regiões no Brasil.....	61
Tabela 3 – Posição do IDHM nas regiões do Brasil.....	66
Tabela 4 – Homicídios nas regiões brasileiras.....	75
Tabela 5 – Maiores taxas de homicídios estimados por 100 mil habitantes por capital 2022	79
Tabela 6 – Candidaturas por vaga nas regiões no ano de 2024.....	91
Tabela 7 – Distribuição das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, por região e faixa de renda familiar per capita (2021).....	155
Tabela 8 – Distribuição das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, por raça/cor e região (2021).....	156
Tabela 9 – Atividade econômica nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico médio integrado).....	207
Tabela 10 – Renda bruta mensal nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico médio integrado).....	207
Tabela 11 – Atividade de participação comunitária social nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico médio integrado).....	209

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ADPF** – Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
**CAFÉ** – Comunidade Acadêmica Federada  
**CAGED** – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados  
**CEP/UFGD** – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFGD  
**CF** – Constituição Federal  
**CNJ** – Conselho Nacional de Justiça  
**CONSUP** – Conselho Superior  
**COVID-19** – Doença por Coronavírus 2019  
**CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito  
**CTIEMEd** – Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações  
**DCNT** – Doenças Crônicas Não Transmissíveis  
**DEM** – Partido Democratas  
**EMI** – Ensino Médio Integrado  
**EPT** – Educação Profissional e Tecnológica  
**EPTNM** – Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio  
**ETF-PI** – Escola Técnica Federal do Piauí  
**EUA** – Estados Unidos da América  
**FalaBR** – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal  
**FIEMA** – Federação das Indústrias do Estado do Maranhão  
**FNB** – Frente Negra Brasileira  
**GEPETIC** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação  
**HQ** – História em Quadrinhos  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano  
**IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
**IF's** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
**IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior  
**Ifets** – Institutos Federais de Educação  
**IFG** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
**IFMA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
**IFMT** – Instituto Federal de Mato Grosso  
**IFRN** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
**IFs** – Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
**LEAFRO/UFRRJ** – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
**MEC** – Ministério da Educação  
**NEABI** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

**OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PAA**s – Políticas de Ações Afirmativas  
**PAE** – Política de Assistência Estudantil  
**PCD** – Pessoa com Deficiência  
**PCDs** – Pessoas com Deficiência  
**PDAP** – Prescrição, Descrição, Análise e Proposição  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PFL** – Partido da Frente Liberal  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPDs** – Projetos Pedagógicos dos Cursos  
**PPGEdu** – Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PPI** – Preto, Pardo e Indígena  
**PRENAE** – Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis  
**PROUNI** – Programa Universidade para Todos  
**PRPGI** – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
**QAcadêmico** – Sistema de Registro da Vida Escolar do Aluno no IFMA  
**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**RI** – Racismo Institucional  
**SRM** – São Raimundo das Mangabeiras  
**Secad** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SEPPIR** – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SIDRA** – Sistema IBGE de Recuperação Automática  
**SIS** – Síntese de Indicadores Sociais  
**SUAP** – Sistema Unificado de Administração Pública  
**TAI** – Termo de Anuência Institucional  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TSE** – Tribunal Superior Eleitoral  
**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados  
**UFPI** – Universidade Federal do Piauí  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**UNEGRO** – União de Negros pela Igualdade

## SUMÁRIO

<b>1 CONSTRUINDO SENTIDOS: Revelação da motivação, conjecturas e objetivos .....</b>	<b>17</b>
1.1 Balanço da Produção Acadêmica: Trajetória de egressos cotistas negros/as e pardos/as ingressantes por meio da Lei nº 12.711/2012, no ensino médio técnico integrado dos IFs .....	33
1.2 Análises e proposições: semelhanças e diferenças das dissertações expostas e suas contribuições para a pesquisa .....	40
1.3 Entre ações e desconexões: o propósito da Tese .....	42
<b>2 VESTÍGIOS DE UM BRASIL DESIGUAL: A COR DA OPORTUNIDADE .....</b>	<b>45</b>
2.1 O Brasil em retalhos de contrastes, as regiões brasileiras e suas desigualdades de raça .....	46
2.1.1 A construção desigual da história nacional .....	49
2.2 Cores e contornos da Economia .....	52
2.2.1 Produto Interno Bruto .....	52
2.2.2 Emprego .....	54
2.2.3 O desemprego no Brasil e nas regiões .....	59
2.2.4 Renda nas regiões brasileiras .....	61
2.3 Entre estatísticas e esperança: o peso dos indicadores sociais nas trajetórias .....	65
2.3.1 Índice de Desenvolvimento Humano .....	66
2.3.2 Saneamento e esgoto .....	68
2.3.3 Doenças que mais matam os brasileiros .....	71
2.3.4 Violência .....	74
2.3.5 Encarceramento .....	80
2.3.6 Educação .....	84
2.4 Nos bastidores da política: O Eco do Racismo nos indicadores políticos .....	91
<b>3 TRANSFORMANDO DESTINOS: A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>98</b>
3.1 Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica .....	99
3.1.1 Sistema de cotas étnico raciais no Brasil .....	110
3.1.2 A Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas, construção e revisão .....	114
3.2. A Lei nº 12.711/2012 nas Instituições Federais Tecnológica de ensino médio .....	124
<b>4 A REDE QUE ACOLHE: INCLUSÃO E OPORTUNIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL .....</b>	<b>133</b>
4.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil .....	134
4.2 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	144
4.3 Os Institutos Federais de Educação .....	161
4.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) .....	166
<b>5 ENTRE DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES DAS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFMA .....</b>	<b>184</b>
5.1 O método .....	184
5.2 Estudo de Painel .....	190
5.3 Contexto do Estudo .....	192
5.3.1 Local .....	192
5.4 Procedimento de Coleta de Dados .....	195
5.5 Instrumentos e participantes .....	196
5.6 Análise da trajetória dos/as egressos/as cotistas negros/as do IFMA .....	206

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO GERAL E DE CONTATO.....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INTERMEDIÁRIO.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL.....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO DE OCUPAÇÕES.....</b>	<b>262</b>

## 1 CONSTRUINDO SENTIDOS: Revelação da motivação, conjecturas e objetivos

“A educação é incompatível com a escravidão, já que o conhecimento torna o homem incapaz de ser escravo” (Frederick Douglass, 2018).

Discorrer sobre a minha trajetória é revisitar os acontecimentos mais marcantes que impulsionaram minha caminhada e foram fundamentais para que eu alcançasse este momento. Compreender esse percurso exige o resgate das minhas raízes, pois sou uma mulher negra, filha de quilombola<sup>1</sup>, cuja identidade e origem moldaram não apenas minha visão de mundo, mas também a maneira como enfrentei os desafios impostos pela vida.

Meu pai conquistou ascensão social por meio da educação, especialmente após cursar o técnico em Eletrotécnica na Escola Técnica Federal do Piauí (ETF-PI). Seu ingresso em uma companhia energética do Estado, após a conclusão da formação, representou uma ruptura com a trajetória de pobreza, invisibilidade e miséria que historicamente marca comunidades periféricas. Tal conquista transformou sua realidade individual e impactou significativamente a vida daqueles ao seu redor, sobretudo no âmbito familiar.

Minha mãe, mulher branca de ascendência holandesa, perdeu o pai prematuramente aos seis anos de idade. Deficiente visual, enfrentou condições limitadas de sobrevivência e passou a morar com outra família que a submeteu a diversas formas de trabalho infantil ao longo da infância. Ainda assim, manteve-se firme no propósito de oferecer aos filhos amor, dedicação, afeto e uma educação capaz de transformar nossa realidade.

Esse percurso de vida contribuiu para o interesse desta pesquisadora pela temática. Tal interesse consolidou-se ao acompanhar o ingresso de um dos primeiros servidores aprovados no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) por meio da Lei nº 12.990/2014, que instituiu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para negros e pardos (Brasil, 2014). Logo após a homologação dessa lei, a Instituição publicou edital de concurso para docentes, sendo necessária intervenção judicial por parte de candidatos para garantir os direitos assegurados.

Em 2006, obtive a graduação em Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Após alguns anos de trabalho no setor privado, decidi me preparar para concursos públicos, sendo nomeada, em 2014, no IFMA. No mesmo ano,

---

<sup>1</sup> São grupos sociais cuja identidade étnica, ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais os distinguem do restante da sociedade. A identidade étnica é um processo de auto identificação que não se resume apenas a elementos materiais ou traços biológicos, como a cor da pele. São comunidades que desenvolveram processos de resistência para manter e reproduzir seu modo de vida característico em um determinado lugar.

passei a exercer a função de coordenadora de Gestão de Pessoas no Campus Coelho Neto<sup>2</sup>, no Maranhão. Essa experiência, especialmente no acolhimento de servidores ingressantes pela Lei nº 12.990/2014, viabilizou a criação do projeto de pesquisa que resultou no meu ingresso no Mestrado em Gestão Pública na UFPI.

Em minha dissertação, intitulada *Representações das desigualdades sociais e raciais na política de ingresso e permanência de docentes no IFMA* (Duarte, 2018), desenvolvida sob orientação do professor Antônio Carlos de Carvalho Buenos Ayres, analisei a implementação da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, política de ação afirmativa que prevê o ingresso de pessoas negras e pardas no serviço público federal por meio das cotas raciais. O objetivo da pesquisa foi investigar os instrumentos que representam as desigualdades sociais e raciais na política de ingresso e permanência dos docentes na Instituição.

Os resultados apontaram que a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas a candidatos negros e pardos em concursos públicos federais, foi implementada em um contexto institucional marcado por contradições. A Instituição, criada para a qualificação de classes historicamente menos favorecidas e conhecida como “elite da rede pública de ensino”, apresenta avanços no acesso de docentes negros ao serviço público federal. Todavia, embora a legislação represente um marco importante na garantia desse direito, as condições instituídas ainda não são suficientes para mitigar os mecanismos que reproduzem desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade.

Na Instituição, de forma velada, o preconceito, o racismo e a discriminação permanecem arraigados, exercendo forte influência na vida acadêmica, pessoal e profissional de docentes negros. Ao investigar a situação dos servidores ingressantes pelas cotas, identifiquei uma lacuna na literatura: a ausência de estudos sobre as trajetórias de discentes que também acessam a Instituição por meio desse sistema. Esses questionamentos motivaram o desejo de dar continuidade à investigação no nível de doutorado.

Além disso, atuo como administradora na Instituição desde 2014. Em 2021, passei a integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)<sup>3</sup>, contribuindo para o fortalecimento do espaço acadêmico nas discussões étnico-raciais.

Anualmente, a Instituição publica editais de iniciação científica, aos quais tenho

---

<sup>2</sup> O IFMA possui 29 campi espalhados pelo território Maranhense o Campus Coelho Neto está localizado na região do médio Parnaíba entre Caxias e Timon - MA. A distância de Coelho Neto para a Reitoria em São Luís-MA é de 363km.

<sup>3</sup> NEABI trata-se de um núcleo sistêmico de natureza propositiva e consultiva, a ser formado em cada campus, para promoção e estímulo de ações vinculadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão sobre a temática das relações étnico-raciais visando a superação da discriminação e do preconceito racial por meio das valorizações das identidades negras e indígenas.

submetido e aprovado projetos de minha autoria, na condição de proponente e pesquisadora responsável. Em 2017, propus e coordenei o projeto *Pertencimento racial dos discentes de uma instituição de educação ingressantes através da lei de cotas*; em 2018, desenvolvi a pesquisa *Desigualdades raciais de discentes afrodescendentes e suas estratégias de permanência na escola*; em 2020, investiguei *Os impactos sociais da transição capilar nas empresas de cosméticos*; em 2022, abordei a temática *Afrodescendentes e a COVID-19 sob o olhar das desigualdades sociais*; e, desde 2023, dedico-me ao estudo *Ações afirmativas e o processo de implementação das bancas de heteroidentificação no IFMA*.

Uma questão relevante emerge desse percurso: o que uma administradora busca ao falar e escrever sobre ações afirmativas? Embora, à primeira vista, se trate de campos distintos, revelam-se conexões sutis e interdependentes. Os espaços que percorri e as vivências que me constituíram evidenciaram ausências e lacunas deixadas por aqueles que me antecederam, demonstrando a dificuldade de encontrar pares e referências semelhantes ao longo da minha trajetória. Ao desenvolver projetos na Instituição, tenho vivenciado experiências que possibilitam aos discentes um novo olhar sobre si, incentivando-os a se reconhecerem como participantes ativos e críticos da realidade imposta ao povo negro.

Esse reconhecimento, que só pude experimentar de forma tardia, pode agora ser despertado mais cedo na vida desses estudantes, permitindo-lhes construir uma compreensão mais crítica e emancipadora de sua identidade.

Em 2016, participei de bancas de aferição para verificação da veracidade da autodeclaração racial, conforme o Edital n. 01, de 20 de fevereiro de 2019, da Instituição. Em 2023, atuei como membro da banca recursal de aferição de candidatos pretos e pardos que ingressaram na Instituição pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).

O início do doutorado coincidiu com o período em que enfrentávamos a pandemia da Covid-19<sup>4</sup> e todas as mudanças impostas por esse novo contexto social. A experiência no curso permitiu-me ampliar a visão sobre a educação e compreender, de fato, o significado de uma pós-graduação, da pesquisa, da ciência e das epistemologias. Por meio das discussões e reflexões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia da Informação (GEPETIC), tive contato com a diversidade temática da agenda de pesquisa e com o compartilhamento de espaços formativos ao longo do curso.

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Todo esse percurso ocorreu sem o afastamento de minhas atividades laborais na Instituição, exigindo o deslocamento diário de 200 km.

Durante o doutorado (2022–2024), vivi uma grande provação: o diagnóstico de câncer de minha mãe. Como sua principal cuidadora, conciliar as atividades de estudo e pesquisa tornou-se um desafio, colocando-me diante de escolhas difíceis entre, possivelmente, as últimas horas ao seu lado e minha formação acadêmica. Pouco tempo depois, tornei-me mãe solo. Nesse contexto, agarrei-me à fé e aos ensinamentos de meus pais sobre resiliência.

Nos dias de orientação, fazia questão de estar presente. Esses encontros tornaram-se um bálsamo — um sopro de luz que me afastava do caos e me recolocava em equilíbrio. O professor Reinaldo dos Santos, com palavras firmes e seguras, orientou minha trajetória acadêmica e emocional, ajudando-me a avançar no ritmo que me era possível.

A temática deste trabalho mostra-se relevante em minha trajetória e, considerando os fatos históricos a ela relacionados, convém contextualizá-la.

Em 13 de maio de 1888, o Brasil aderiu oficialmente à abolição da escravidão, com a conclusão de uma campanha popular que pressionou o Império para que a instituição da escravização fosse extinta, por meio da Lei Áurea, assinada pela então regente, a princesa Isabel. O país tornou-se o último da América Latina a adotar tal medida.

A abolição, porém, foi marcada pela ausência de políticas públicas que pudessem minimizar ou reverter os efeitos da discriminação histórica sofrida pelos negros escravizados e seus descendentes. Essa lacuna reverberou ao longo do tempo, intensificando a pobreza e a marginalização da população negra. Embora representem a maioria da sociedade brasileira, as pessoas negras continuam afetadas, cotidianamente, pelas desigualdades de oportunidades e pelo acesso limitado a direitos sociais básicos, constitucionalmente garantidos, como o direito à educação.

Após a abolição, negros e negras enfrentaram novos desafios diante da nova configuração social brasileira. Sem moradia, trabalho ou acesso à educação, foram lançados à própria sorte, obrigados a vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência, o que evidenciou as desigualdades sociais desde os primeiros momentos da República. A escola permaneceu elitista e não possibilitou ao povo negro o acesso a uma educação de qualidade ou a uma formação acadêmica, consolidando, além da exclusão social, outro modelo de exclusão: a intelectual.

Nesse contexto, observou-se uma notável expansão do associativismo negro, voltado ao atendimento das demandas sociais, culturais, econômicas, religiosas e educacionais da população negra. Destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), cujas ações assumiram caráter

nacional. Fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, a FNB lançou um projeto político de inclusão do povo negro na sociedade brasileira, com o objetivo declarado de “unir gente negra para afirmar seus direitos históricos e reivindicar seus direitos atuais” (Lopes, 2011, p. 291). A proposta era oferecer meios para que as pessoas negras, por meio da educação e do treinamento profissional, pudessem ascender socialmente e ser efetivamente incluídas (Vaz, 2022).

A FNB manteve diversas atividades, entre elas uma escola própria, biblioteca, grupo musical, corpo cênico, time de futebol, além da oferta de uma Caixa Beneficente, serviços médicos, assistência jurídica, cursos de artes e ofícios e a publicação do jornal *A Voz da Raça* (Domingues, 2018). Trata-se, portanto, de um movimento social multifacetado, voltado a oferecer algum tipo de assistência a uma população historicamente invisibilizada pelo Estado.

Em meados da década de 1970, mais especificamente em 1978, em São Paulo, ocorreu a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), marco da fase contemporânea dos movimentos negros no Brasil, ao qual se atribuem conquistas relevantes, como a criminalização do racismo e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos na Assembleia Constituinte de 1988 (Vaz, 2022).

A história do movimento negro no Brasil é marcada por uma trajetória de luta contra a opressão racial, o racismo estrutural e a exclusão social, tendo como objetivos a conquista de direitos iguais, a valorização da identidade negra e o combate às desigualdades resultantes de séculos de escravidão e discriminação.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Contudo, persiste a necessidade de articulação dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, para que o texto constitucional se concretize também nas realidades das populações menos favorecidas.

A educação configura-se como um projeto político de país, cujas diretrizes e prioridades podem ser observadas ao longo da história brasileira. Ghiraldelli (2001) apresenta a história da educação nacional como um campo de disputa entre os interesses das diferentes classes sociais. Em geral, a classe hegemônica implementa seu projeto educacional, apresentando-o como um consenso em torno de um ideal de nação.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, em 2023, as pessoas sem instrução formal tiveram rendimento médio de R\$ 918,00. Entre aquelas com ensino fundamental completo, o rendimento foi 57,8% superior, atingindo a média de R\$ 1.598,00.

Pessoas com ensino médio completo apresentaram rendimento médio de R\$ 2.233,00. Por fim, aquelas com ensino superior completo alcançaram rendimento de R\$ 5.108,00, aproximadamente cinco vezes maior do que o rendimento dos sem instrução e três vezes superior ao da população com apenas o ensino médio (IBGE, 2023).

Diante desse cenário, as estatísticas evidenciam a influência significativa da educação sobre os rendimentos da população brasileira. O acesso a espaços educacionais formais contribui para a mobilidade social e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, “as políticas de ações afirmativas buscam aproximar brancos e negros/indígenas quanto a direitos sociais e também raciais. Assim, temos que entender as políticas como uma forma de reparação e de redistribuição de direitos” (Ferreira, 2018, p. 56). Segundo Munanga (2007):

Ora no meio de todas essas desigualdades, a educação ocupa uma posição de destaque como centro nevrálgico ao qual são umbilicalmente vinculadas a todas as outras. Diz-se que os negros não conseguem bons empregos e bons salários por que não tiveram acesso a uma boa educação por que seus pais são pobres. Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação nunca é considerada uma das causas das desigualdades. E esta falta de consideração da discriminação racial como uma das variáveis na discussão sobre cotas constitui como complicadora, quando as chamadas cotas raciais ou étnicas são interpretadas como introdução do racismo no sistema educativo brasileiro, em vez de considerá-la como uma política para corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos. (Munanga, 2007, p. 7).

A análise da questão educacional no Brasil revela um cenário de desigualdades historicamente determinadas, que ainda produzem efeitos deletérios, gerando uma espécie de concentração do conhecimento formal. Assim, altos níveis de escolaridade mantêm-se, ao longo dos séculos, como acúmulo de privilégios hereditariamente transmitidos no interior do mesmo grupo étnico-racial, em detrimento da estagnação imposta aos grupos raciais em situação de vulnerabilidade, notadamente à população negra (Vaz, 2022).

Nos últimos anos, as políticas e ações afirmativas na educação consolidaram-se em um cenário articulado pelo movimento negro. Essa mobilização remonta a uma longa trajetória de luta pela restituição de direitos historicamente negados, culminando em conquistas pautadas nos pilares da inclusão e da diversidade.

Esse movimento social foi protagonista no processo que transformou as ações afirmativas em questão social, política, acadêmica, jurídica e epistemológica no Brasil, sendo compreendidas como políticas de correção das desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. O movimento negro também trouxe a arte, a corporeidade, o cabelo crespo e as cores

da África para os campos da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (Gomes, N., 2019).

Considerando esse contexto e buscando minimizar as dificuldades de acesso da população negra, foram implementadas políticas de ação afirmativa, entendidas como “medidas especiais indispensáveis para combater o racismo, diluir o monopólio do privilégio branco e impulsionar a desracialização hierárquica da sociedade, de modo a proporcionar justiça redistributiva, sobretudo em espaços em que há uma acumulação racializada de oportunidades atribuíveis ao mérito” (Guimarães, 1999, p. 203).

Ações afirmativas são políticas públicas destinadas a corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por grupos raciais ou étnicos, geralmente em relação a um Estado que os discriminou negativamente. O que as motiva é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar caso o Estado continue adotando os mesmos princípios supostamente universalistas na distribuição de recursos e oportunidades para populações historicamente marcadas por uma trajetória secular de discriminação (Carvalho, J., 2005).

Santos (2005, p. 95) afirma que a política de cotas foi implementada a partir das “lutas antirracistas, especialmente as dos movimentos negros, que vinham pressionando os governos brasileiros a programarem políticas de ação afirmativa para as vítimas do racismo”.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas assumem papel fundamental, pois constituem medidas cruciais para a redução das desigualdades. Conforme Gomes, J. (2001), as ações afirmativas podem ser definidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, J., 2001, p. 40).

Segundo Dworkin (2002), a utilização dessa política pública constitui estratégia para enfrentar um problema existente em âmbito nacional, sendo seu uso justo e necessário para diminuir o preconceito enraizado na sociedade e promover a diversidade. O propósito da ação afirmativa seria o enriquecimento da educação, garantindo um ambiente de ensino pluralista, capaz de preparar os estudantes para viver em uma sociedade diversa.

Todavia, o argumento de Dworkin (2002) é mais elaborado do que a defesa de mera compensação histórica. Trata-se de medidas de integração cujo objetivo principal é findar a discriminação, possibilitando a participação de todos nos mais diversos níveis e setores sociais,

de modo que a diversidade torne-se comum e, assim, contribua para um futuro melhor.

Alguns marcos legais importantes representaram conquistas significativas para a população negra, como a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas; e a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais para pessoas negras.

Por ocasião do julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em 2012, o Supremo Tribunal Federal reconheceu, por unanimidade, a constitucionalidade da política de cotas étnico-raciais nas universidades. Da mesma forma, a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41, ajuizada pelo Conselho Federal da OAB, também foi julgada procedente, reconhecendo-se a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que trata das cotas em concursos públicos (Correia, 2023).

Apesar desses avanços, permanece a necessidade de verificar se os objetivos propostos por essas legislações estão sendo efetivamente alcançados e como ocorre o enfrentamento dos obstáculos que surgem durante a materialização dessas políticas.

No caso desta pesquisa, o foco foi a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que reserva 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, devendo, desse percentual, ser garantida a reserva proporcional de vagas conforme a composição étnico-racial da população.

Considerando esses apontamentos, observa-se que as políticas públicas em educação vêm adequando os parâmetros estabelecidos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), buscando, em tese, garantir a igualdade entre as partes. Nessa perspectiva, torna-se relevante discutir as cotas raciais como oportunidades educacionais e refletir sobre seu impacto na mobilidade social de egressos que usufruíram da reserva de vagas por meio desse sistema.

Isto posto, o foco do presente estudo é o egresso negro/a cotista da modalidade integrada, que possibilita cursar, simultaneamente, o ensino médio e uma habilitação profissional técnica de nível médio. Os egressos dessa modalidade ampliam suas chances de prosseguir os estudos no ensino superior e de inserir-se no mercado de trabalho.

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Patrão e Feres (2009, p. 12), segundo o qual egresso é definido como “o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma”, conforme pesquisa divulgada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizada com egressos dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Na perspectiva do Ensino Médio Integrado, busca-se superar a dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil, entendida como “uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (Ramos, 2008, p. 1). Trata-se de um ensino fundamentado em uma concepção de escola unitária, que garanta a todos o direito ao conhecimento, e politécnica, possibilitando o acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (Ramos, 2008). Para Ramos (2008),

[...] os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica –IFs têm adquirido importante responsabilidade na formação dos trabalhadores, principalmente, por fornecerem a base teórica e metodológica para o egresso atuar no mundo do trabalho. Assim, pesquisas com egressos se fazem importantes, por contribuírem com informações na perspectiva de avaliação dos cursos, apontando caminhos na possibilidade de garantir uma formação integral, não restrita aos aspectos técnicos e operacionais, mas que envolva conhecimentos de natureza política, cultural, econômica e social (Ramos, 2008, p. 28).

Na formação integrada, a educação geral torna-se parte inseparável da educação profissional, abrangendo os campos voltados à preparação para o trabalho, seja nos processos educativos (formação inicial, ensino técnico, tecnológico ou superior), seja nos processos produtivos (aspectos operacionais). Ciavatta (2014), ao citar Gramsci (1981), destaca a concepção do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, articulando o trabalho produtivo à formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Assim, a formação integrada à educação profissional, fundamentada em uma “base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária” (Ciavatta, 2014, p. 198).

É importante ressaltar que os IFs ofertam diferentes modalidades de ensino médio e técnico. Entre elas, destaca-se a modalidade integrada, na qual o estudante realiza a formação técnica profissional simultaneamente ao Ensino Médio, destinada a alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou venham a concluí-lo até a data da matrícula.

Na modalidade concomitante, o estudante cursa o ensino técnico e o Ensino Médio ao mesmo tempo, em instituições distintas. Já a modalidade subsequente é destinada a quem concluiu o Ensino Médio; nesse caso, o aluno realiza apenas o curso técnico, a ser cursado após a conclusão do Ensino Médio. Para se candidatar a uma vaga, é necessário apresentar o certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente até a data da matrícula (IFMA, 2025).

Nessa perspectiva, quanto à modalidade integrada, Cavalcanti e Santos (2022) contribui ao defender sua oferta nos Institutos Federais não apenas como mais uma entre as diversas formas de ensino (subsequente e concomitante), mas, sobretudo, como proposta político-pedagógica que define e caracteriza a identidade dos IFs e a docência exercida no âmbito dessas instituições públicas federais de educação profissional.

Reconhece-se, assim, a importância dessa modalidade de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), constituindo-se como marca identitária dos IFs, embora essas instituições atuem em diversas outras frentes, como nas pós-graduações.

Em continuidade ao tema desta pesquisa, que aborda a trajetória de egressos cotistas do ensino médio técnico integrado, observamos, com base em Telles (2003), que a mobilidade social está vinculada a um processo de mudança nos níveis de desigualdade social. Segundo Pastore (1979) e Cordeiro (2013), a mobilidade social caracteriza-se pela alteração no status social, podendo ser ascendente, descendente ou estável, a depender da estrutura social vigente.

A mobilidade ascendente expressa a melhoria das condições sociais, refletida no maior acesso a recursos educacionais, econômicos e sociais. Por outro lado, a mobilidade descendente manifesta-se pela piora das condições socioeconômicas. Há, ainda, a possibilidade de estagnação dessas condições, o que resulta em uma sociedade paralisada, que reforça a estrutura social existente e impede a mobilidade (Pastore, 1979; Cordeiro, 2013).

Na perspectiva das ações afirmativas, a mobilidade social refere-se ao movimento de indivíduos ou grupos entre diferentes camadas ou estratos sociais, geralmente mensurados em termos de status econômico, educacional e ocupacional. As ações afirmativas oferecem ferramentas e oportunidades para que grupos desfavorecidos superem barreiras que limitam seu acesso a recursos e posições de prestígio (Lázaro, 2013; Lima, 2015).

Nesta pesquisa, o termo “mobilidade social” será compreendido como um importante indicador de deslocamento, no qual as perspectivas individual e social são consideradas. Trata-se de um indicador relevante para avaliar o nível de desenvolvimento social, bem como a dinâmica e o ritmo das transformações que ocorrem na estrutura social ao longo do tempo (Pastore, 1979; Cordeiro, 2013).

Ainda de acordo com Lázaro (2013) e Lima (2015), a mobilidade, no contexto das ações afirmativas, oportuniza:

- *Redução das desigualdades históricas*: As ações afirmativas, como as cotas para ingresso em universidades e institutos federais, bem como estímulos ao acesso ao emprego e incentivos financeiros, visam corrigir desigualdades decorrentes de discriminação racial, de

gênero ou de classe social, permitindo que indivíduos de grupos historicamente marginalizados ascendam socialmente.

- *Educação como motor de mobilidade*: A ampliação do acesso à educação superior e a outros espaços de formação possibilita o desenvolvimento de habilidades que favorecem melhores posições no mercado de trabalho, aumentando a renda e o status social.

- *Quebra do ciclo de pobreza*: Ao promover a inclusão social, as ações afirmativas contribuem para romper ciclos intergeracionais de pobreza, permitindo que novas gerações tenham melhores condições de vida e ampliem suas oportunidades.

- *Impacto coletivo e estrutural*: Além de beneficiar diretamente os indivíduos contemplados, essas políticas produzem efeitos mais amplos na sociedade, como o aumento da diversidade em posições de poder e a valorização de diferentes perspectivas, contribuindo para a redução de preconceitos e desigualdades sistêmicas.

- *Desafios e críticas*: Embora sejam instrumentos importantes, as ações afirmativas enfrentam desafios, como a resistência de setores da sociedade que as percebem como privilégios injustificados. Outro aspecto debatido é a necessidade de políticas complementares que assegurem a permanência e o sucesso dos beneficiários nos espaços conquistados.

Na perspectiva das ações afirmativas, a mobilidade social não se limita, portanto, a uma mudança individual, constituindo-se estratégia de inclusão e justiça social voltada à transformação de estruturas historicamente desiguais.

Nesse sentido, observa-se que a Lei de Cotas tem o potencial de oportunizar o ingresso de estudantes negros/as, pardos/as e de baixa renda nos Institutos Federais (IFs). Essas instituições, embora tenham sido criadas, teoricamente, com o intuito de atender pessoas pobres e socialmente vulneráveis, na prática não se configuraram dessa forma. Como instituições de ensino de qualidade, estabeleceram critérios seletivos de ingresso que, em grande medida, eram atendidos apenas por aqueles que já possuíam uma formação escolar sólida, com capital cultural estabelecido e provenientes de condições sociais e econômicas mais favoráveis. Tal realidade limitou o acesso da maioria da população negra a essas instituições.

Assim, esta pesquisa de doutorado tem como objeto de estudo a avaliação da política pública de ação afirmativa relacionada à reserva de vagas para negros/as e pardos/as no ensino médio técnico federal do IFMA, no período de 2016 (ano do primeiro ingresso de cotistas) a 2022 (ano de referência para a avaliação da Lei de Cotas).

A temática suscita diversas discussões; entretanto, a questão que mobiliza esta pesquisa é: *qual a relação entre o acesso ao ensino médio técnico integrado e a trajetória dos egressos cotistas negros/as e pardos/as no IFMA?*

Diante disso, delimitam-se outras problematizações: *qual a implicação da Lei de Cotas na mobilidade social dos egressos da Instituição no período de 2016 a 2022? Qual o reflexo da Lei de Cotas, enquanto política de oportunidade, na vida desses egressos? Que mudanças ocorreram no perfil socioeconômico desses estudantes ao longo de sua trajetória? Qual a relevância das cotas raciais para a trajetória desses egressos?*

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é *analisar a trajetória de estudantes cotistas negros/as, egressos dos cursos de ensino médio técnico integrado do IFMA no período de 2016 a 2022* – respectivamente, ano dos primeiros concluintes cotistas e ano de referência para a avaliação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

Os objetivos específicos são: i) investigar de que forma as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil; ii) verificar como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na educação profissional e tecnológica, com o propósito de transformar o destino dos jovens; iii) compreender o papel da educação profissional e tecnológica na promoção da inclusão e de oportunidades, visando ao atendimento das demandas sociais regionais no Brasil; iv) desvelar as implicações das desigualdades raciais na educação profissional e tecnológica da Instituição.

A partir da questão-problema e dos objetivos definidos, a hipótese desta investigação é *que as ações afirmativas de cotas para ingresso no ensino técnico integrado no IFMA promoveram avanços consideráveis na mobilidade social dos egressos cotistas negros/as; contudo, tais avanços mostram-se limitados e insuficientes devido à ausência de uma cadeia ou ecologia de ações afirmativas. Essa lacuna possivelmente acarretará a necessidade de décadas para que se alcance a equidade racial no Brasil.*

O embasamento metodológico desta pesquisa fundamentou-se na metodologia de painel, conforme Quivy e Van Campenhoudt (2008) e Santos (2018). Essa metodologia consiste no acompanhamento de um ou mais grupos por meio de observações, questionários e coleta de dados, buscando construir um histórico de desenvolvimento do objeto de estudo, com análise da trajetória dos discentes em diferentes momentos.

Na aplicação da metodologia de estudo de painel, analisaram-se três momentos distintos ao longo da trajetória dos egressos cotistas. No primeiro, elaborou-se um questionário geral e de contato, visando analisar aspectos referentes ao período anterior ao ingresso desses estudantes no curso técnico integrado. No segundo, elaborou-se um questionário mais específico para a análise do percurso durante o curso. Por fim, no terceiro momento, aplicou-se um questionário complementar para análise da situação vivenciada no momento da conclusão

do curso, etapa em que se buscou verificar a inserção desses egressos no mercado de trabalho e avaliar sua mobilidade econômica e social.

O embasamento teórico-conceitual, fundamentado nas temáticas de igualdade, inclusão e mobilidade social, foi construído a partir de Bobbio (2004), Bourdieu (1989) e Munanga (2000). Além disso, consideramos a teoria da justiça de Rawls (1971) e a teoria da igualdade de Dworkin (2002). Como subsídios metodológicos, utilizamos Quivy e Van Campenhoudt (2008) e Santos (2018); para as discussões específicas sobre cotas e ensino técnico, recorremos a Ciavatta (2011), Feres Júnior (2013), Frigotto (2005) e Gomes, L. (2005).

O estudo teve caráter exploratório e adotou abordagem quantitativa e qualitativa. Iniciamos a investigação com pesquisa bibliográfica e levantamento em fontes documentais. Utilizamos a metodologia de estudo de painel, com configuração estatística do universo de alunos/as, recorte amostral de cotistas egressos/as e aplicação de questionários.

A fonte de dados da pesquisa quantitativa foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o IBGE, que forneceram informações sobre as desigualdades sociais e raciais na educação brasileira. Também utilizamos o Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP/IFMA), que disponibilizou os dados referentes aos egressos/as cotistas negros/as na Instituição.

No que se refere à pesquisa qualitativa, esta contou com a participação dos próprios egressos/as cotistas negros/as da Instituição. A escolha por esse grupo justifica-se pelo objetivo central da investigação: analisar sua trajetória. Para isso, aplicamos questionários, por meio do Google Forms, nos momentos que antecederam a entrada, durante o percurso e após a conclusão do curso técnico integrado na Instituição.

Nesse contexto, a participação dos egressos/as é fundamental para compreender como se dá esse processo.

Os elementos essenciais desta pesquisa estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Súmula da pesquisa

<b>Título</b>	<b>Tocando em frente: Trajetórias de negros/as cotistas egressos/as do ensino técnico do IFMA (2016 – 2022)</b>
<b>Problema de Pesquisa</b>	Qual a relação do acesso ao ensino médio integrado ao técnico pelas cotas para negros/as e pardos/as na trajetória de egressos cotistas no IFMA?
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivos:</b> <b>Geral</b></p> <p>✓ Analisar a trajetória de estudantes cotistas negros/as egressos de cursos de ensino médio técnico integrado do IFMA no período de 2016 a 2022.</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigar como as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil;</li> <li>✓ Verificar como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na educação profissional tecnológica com o propósito de transformar destinos dos jovens;</li> <li>✓ Compreender o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na promoção da inclusão e de oportunidades no atendimento das demandas sociais e regionais no Brasil;</li> <li>✓ Desvelar as implicações das desigualdades raciais na educação profissional e tecnológica do IFMA</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Hipóteses</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As ações afirmativas de cotas para ingresso no ensino técnico integral no IFMA realizaram consideráveis avanços na mobilidade sócio econômica dos egressos/as cotistas negros/as.</li> <li>✓ Apesar de consideráveis os avanços na mobilidade dos egressos cotistas negros ocorreram de forma insuficiente e que levaria décadas para alcance da equidade racial no Brasil.</li> <li>✓ Os avanços na mobilidade sócio econômica de egressos/as cotistas negros/as do ensino médio técnico Federal ainda são insuficientes devido à ausência de uma cadeia/ecologia de ações afirmativas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Referencial Teórico</b></p>	<p>A fundamentação teórico-conceitual sobre igualdade, inclusão e mobilidade social foi construída com base em Bobbio (2004), Bourdieu (1989) e Munanga (2000); na teoria da justiça de Rawls (1971) e na teoria da igualdade de Ronald Dworkin (2002). Como subsídios metodológicos, utilizamos Quivy e Van Campenhoudt (2008) e Santos (2018). Para as contribuições específicas sobre cotas e ensino técnico, recorreremos a Ciavatta (2011), Feres Júnior (2013), Frigotto (2005) e Gomes, L. (2005).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Procedimentos metodológicos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Abordagem:</b> Pesquisa qualitativa e quantitativa Prescrição-Diagnóstico- Análise-Proposição - Prescrição de dados anteriores a entrada destes cotistas na IFEs, diagnóstico da trajetória dos cotistas egressos do ensino técnico, análise das características desta trajetória e proposição dos resultados com os egressos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Contexto investigado:</b></p> <p>Para a análise quantitativa, será considerado o universo total dos cursos do IFMA.</p> <p>Para a análise qualitativa, será considerado o recorte dos cursos e vagas do IFMA, um da capital e dois do interior.</p> <p style="text-align: center;"><b>Procedimentos éticos:</b> Comitê de Ética em Pesquisa</p> <p><b>Participantes:</b> Egressos/as cotistas negros/as e pardos/as dos Campus: Caxias, São Raimundo das Mangabeiras e Centro Histórico.</p> <p style="text-align: center;"><b>Técnicas de produção de dados:</b> Questionários.</p> <p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de produção de dados</b> Questionários em três momentos antes do ingresso, durante o curso e após a saída do curso</p> <p style="text-align: center;"><b>Análise de dados:</b> Estudo de Painel</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa Educação e Diversidade, estando vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC), liderado pelo professor Dr. Reinaldo dos Santos. Essa atuação ocorreu em articulação com o macroprojeto intitulado *Para uma ecologia de ações afirmativas em espaços de visibilidade acadêmica: análise da inserção de negros e negras como docentes em PPGs de excelência em diferentes regiões e áreas no Brasil*, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do edital do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG).

O GEPETIC tem desenvolvido pesquisas em diversas perspectivas, tais como tecnologias, ensino superior, diversidade étnico-racial, surdez e deficiência visual.

A proposta desta pesquisa articula-se com um conjunto de investigações desenvolvidas pelo GEPETIC sobre relações étnico-raciais na educação, no âmbito da linha de pesquisa “Educação, TICs e diversidade”. Nos últimos cinco anos, foram defendidas uma dissertação e duas teses, dentre as quais destacam-se:

- ✓ *Análise da trajetória de negros/as cotistas egressos/as de cursos de graduação da UFGD (2014-2020)*, de Angelita Cruz Espíndola (2021);
- ✓ *Análise da efetividade da lei 12.711/2012 para ingresso de negros/as no ensino superior em universidades federais (2015 -2020)*, de Rogério de Andrade (2021);
- ✓ *Ingresso de pessoas negras na magistratura brasileira: a relação entre educação e efetividade da legislação de cotas nos concursos para juízes*, de Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira (2024).

Com a finalidade de analisar possíveis aproximações – ou não – entre as investigações desenvolvidas por Oliveira, F. (2024), Espíndola (2021) e Andrade (2021), apresentamos os principais elementos de cada estudo, a fim de compreender as temáticas propostas pelos autores.

A dissertação de Espíndola (2021) teve como objetivo dimensionar a mobilidade social na trajetória de egressos/as negros/as que acessaram cursos de graduação da UFGD por meio da Lei de Cotas Raciais, tomando como objeto central a trajetória desses sujeitos. Os/as participantes da pesquisa foram egressos/as negros/as, oriundos/as de uma amostragem composta por três cursos de graduação da UFGD, considerando: um entre os de maior concorrência, um entre os de menor concorrência e um de concorrência intermediária. A sistematização e a interpretação dos dados ocorreram a partir da análise do perfil

socioeconômico e do cotejamento entre os subgrupos, com base nas percepções manifestadas pelos/as próprios/as egressos/as por meio de questionários. Os resultados indicam impactos positivos do acesso ao ensino superior na trajetória desses estudantes, com melhorias nas condições de emprego/ocupação, renda e inserção social.

A tese de Andrade (2021) teve como objeto de estudo a Lei nº 12.711/2012 e a diminuição de vagas para estudantes negros/as em decorrência da segmentação na distribuição das cotas. Os objetivos da pesquisa foram: analisar as limitações relacionadas à segmentação ou não das cotas étnico-raciais; dimensionar a evolução do quantitativo de ingressantes por meio desse sistema; e apontar os mecanismos de distorção e os efeitos provocados pela segmentação das vagas. As distorções observadas incluíram: (i) o agrupamento dos segmentos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) sem a devida distribuição do mínimo legal de vagas por segmento; e (ii) a criação de um novo segmento – pretos, pardos e indígenas com deficiência – que, conforme a fórmula de cálculo, retira vagas do segmento étnico-racial sem deficiência.

A pesquisa de Oliveira, F. (2024) teve como objetivo analisar a relação entre a educação e a efetividade da legislação de políticas afirmativas de ingresso por cotas raciais na magistratura brasileira. Constatou-se que, apesar da reserva de vagas, permanecem dificuldades para o ingresso de pessoas negras na magistratura, decorrentes de diversos fatores, entre os quais se destacam as desigualdades sociais e raciais, além de questões relacionadas ao contexto educacional. O estudo apontou que, para a efetiva inserção de pessoas negras na magistratura, é necessária uma preparação educacional adequada, o que pode ser viabilizado em conformidade com o art. 3º da Resolução do CNJ, que assegura aos órgãos do Judiciário, além da reserva de vagas, a possibilidade de instituir outros mecanismos de ação afirmativa com o objetivo de garantir o acesso de pessoas negras aos cargos do Poder Judiciário.

Todos os trabalhos mencionados (Espíndola, 2021; Andrade, 2021; Oliveira, F., 2024) contribuem para esta tese ao trazerem referências relacionadas às políticas públicas de ação afirmativa no Brasil. No entanto, a dissertação de Espíndola (2021) destaca-se por tratar das trajetórias de cotistas negros/as, apresentando maior aproximação com o tema, os referenciais teóricos e a metodologia utilizados na consecução desta pesquisa. A principal diferença entre as investigações reside no nível de escolaridade dos egressos analisados. Enquanto Espíndola (2021) trabalhou com egressos do ensino superior na UFGD, a presente pesquisa tem como foco os egressos do ensino técnico integrado de nível médio no IFMA.

Considerando a agenda do GEPETIC, esta tese visa contribuir com a análise da Lei de Cotas nas instituições federais de ensino no país, em observância ao art. 7º da Lei nº 12.711/2012, que trata de sua revisão. A contribuição também reside na capacidade de fomento

ao conhecimento científico, à formação de pesquisadores e ao desenvolvimento de soluções e aportes para problemas sociais e acadêmicos relacionados às perspectivas da diversidade étnico-racial e à constituição de uma ecologia de ações afirmativas em espaços de visibilidade – seja na graduação, pós-graduação e análise de docentes negros/as em programas de pós-graduação, seja, no caso da investigação aqui empreendida, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos IFs.

Com o objetivo de produzir um panorama sobre as temáticas discutidas nesta tese, além do mapeamento de pesquisas produzidas pelo GEPETIC, organizou-se uma revisão de literatura com a finalidade de identificar e apontar caminhos, verificar quais aspectos têm recebido maior atenção em detrimento de outros, observar as evidências encontradas, contribuir para a sistematização e análise na definição de um campo e indicar potenciais contribuições decorrentes dos resultados desta pesquisa.

### **1.1 Balanço da Produção Acadêmica: Trajetória de egressos cotistas negros/as e pardos/as ingressantes por meio da Lei nº 12.711/2012, no ensino médio técnico integrado dos IFs**

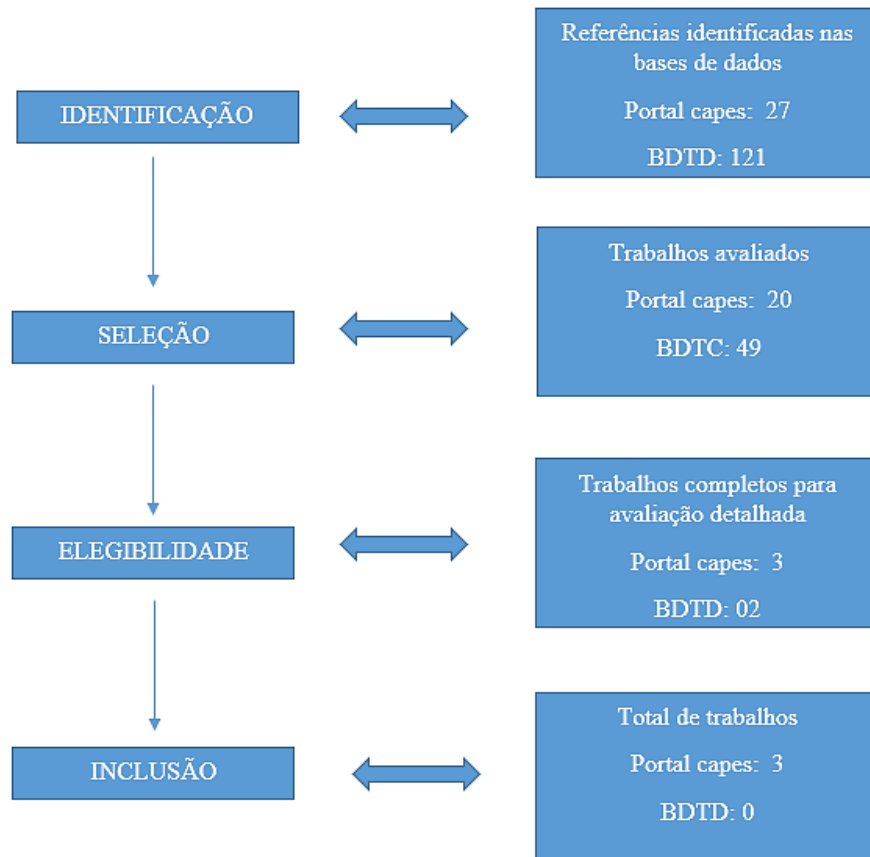
Ao costurarmos saberes, não encerramos perguntas; apenas redesenhamos o mapa por onde nossa tese seguirá. Nessa direção, apoiando-nos em Bourdieu (1989) e bell hooks (2013), entre o *habitus*, que relaciona nossas ações individuais aos condicionantes sociais, e o desejo de liberdade, emerge uma fissura. É nela que escrevemos esta revisão: no espaço em que as estruturas buscam nos determinar, mas nossos corpos insistem em dançar fora do compasso.

Considerando que “[...] a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (Ramanowski; Ens, 2006, p. 39), fizemos uma revisão de literatura da produção acadêmica acerca dos egressos na educação profissional e tecnológica no ensino médio técnico integrado, sobretudo quanto aos enfoques apresentados nas pesquisas localizadas. O tema evidencia um entrelaçamento entre educação, sociologia, relações étnico-raciais e direito, reunindo um número expressivo de trabalhos sobre a questão racial em sua complexidade e em diferentes perspectivas.

Para fins de organização, consideramos alguns elementos essenciais na construção do fluxograma: número de artigos encontrados; número de artigos excluídos antes do rastreio (por duplicidade ou exclusão decorrente da aplicação de filtros); artigos rastreados (leitura de título ou de título e resumo); artigos excluídos no rastreio; artigos selecionados para leitura do texto completo; artigos excluídos após a leitura integral; e número de estudos incluídos na amostra. Ressaltamos que grande parte das revistas exige a presença de fluxograma em artigos de

revisão. A especificação da quantidade de artigos/documentos recuperados em cada base de dados é recomendável, embora não obrigatória, sendo esses os principais elementos necessários para a realização da revisão sistemática.

Figura 1 – Balanço da produção acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Realizamos a pesquisa no período de 15 a 25 de janeiro de 2025. Utilizamos como bases para extração de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizando o levantamento de produções sobre o tema a partir das seguintes chaves de busca: “Egresso” AND “Ação afirmativa” OR “Cota” AND “Educação profissional” OR “Ensino médio” OR “Instituto Federal”. Os trabalhos analisados possibilitaram o desenvolvimento do estudo, contribuindo para evidenciar o que tem sido investigado sobre a temática.

Após o acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>), no período já mencionado, utilizamos as chaves de busca descritas e obtivemos 27 resultados, sem repetição. Com a aplicação do filtro

dos últimos cinco anos, restaram 20 trabalhos, dos quais 12 eram teses e 8 dissertações. Após a leitura dos títulos, selecionamos três trabalhos.

Em relação à BDTD, plataforma vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), buscamos identificar teses e dissertações sobre a temática dos egressos na Educação Profissional e Tecnológica no ensino médio técnico integrado, defendidas em Programas de Pós-Graduação (PPG) de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no Brasil (Carvalho, E., 2019).

Segundo Trentini e Paim (1999, p. 68), “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”. Assim, buscamos estabelecer diálogo com os autores das teses e dissertações identificadas.

Entendemos que o levantamento e a revisão do conhecimento produzido sobre o tema constituem etapa indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de estudo caracteriza-se por seu caráter descritivo e analítico.

A pesquisa foi direcionada ao campo da educação brasileira, configurando-se em uma perspectiva interdisciplinar entre educação e direito, reflexão imprescindível para analisar a garantia de direitos sob o viés educacional. Avaliar as cotas raciais sob a ótica da educação é relevante para identificar gargalos e propor soluções pertinentes à efetivação da igualdade de oportunidades entre pessoas negras e brancas em nossa sociedade.

Na BDTD, realizamos a busca por meio do Portal de Periódicos da Capes, acessado via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), indicando o IFMA como instituição credenciada. Após inserção de login e senha, tivemos acesso à lista das bases indexadas. Utilizando as mesmas chaves de busca, obtivemos 121 resultados. Com o filtro referente aos últimos cinco anos (2020–2024), restaram 49 trabalhos; ao aplicar o filtro de idioma, mantiveram-se os 49. Após a leitura dos títulos, selecionamos dois trabalhos; no entanto, com a leitura dos resumos, constatamos que tratavam de evasão escolar e do ensino superior na Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, não foram incluídos na amostra final.

Adotamos, na BDTD, como critério de exclusão, 47 (quarenta e sete) trabalhos que se afastavam do tema investigado, por tratarem de temáticas relacionadas à pós-graduação; egressos do ensino superior; desempenho de cotistas e não cotistas; educação superior e mobilidade social; análise de egressos em cursos de graduação; direito educacional; políticas de assistência estudantil; políticas de acesso e permanência no ensino superior; trajetórias de egressos na graduação; ação afirmativa na pós-graduação; evasão; efetividade do modelo de

concessão das cotas; perfil de egressos no ensino superior; comissões de heteroidentificação; Educação de Jovens e Adultos; sistema de cotas sociais; experiências da política de cotas; trajetórias de professoras negras; desigualdade de oportunidades no ensino superior; presença de mulheres negras em cursos de graduação; transição para o ensino superior; impacto das políticas educacionais na redução das iniquidades de acesso ao ensino médio; e desafios à permanência de pessoas com deficiência.

Dessa forma, as buscas realizadas nas bases BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes resultaram em três trabalhos, todos provenientes do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após a leitura dos títulos e dos respectivos resumos, verificamos que os dois trabalhos inicialmente selecionados na BDTD tratavam de evasão escolar e ensino superior na Educação Profissional e Tecnológica; portanto, não identificamos trabalhos pertinentes na BDTD, conforme será apresentado em tabela a seguir.

Ressaltamos, ainda, que realizamos buscas nas bases Scopus e SciELO, utilizando as mesmas chaves e combinações de busca empregadas anteriormente, tais como: “Ação afirmativa” AND “Lei de Cotas” OR “cotas raciais” AND “ensino técnico” OR “educação profissional” AND “ensino médio” OR “nível médio”. No entanto, após aplicação de filtros semelhantes aos utilizados nas bases Capes e BDTD, não localizamos artigos que se aproximassem da temática desta investigação.

Quadro 2 – Resumo bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Base de Dados	Autor/Ano	Título	Instituição	Tipo/ Natureza
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	SOUZA, Ana Paula de (2021)	Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?'	IFGO	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	SILVA, Alessandra Nascimento (2022)	Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Zona Norte'	IFRN	Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	MOTA, Alessandra Ferreira (2023)	Permanência dos estudantes negros no IFMT/Campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018/2020)'	UFMT	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao observarmos o Quadro 2, identificamos algumas informações relevantes, como a baixa quantidade de trabalhos produzidos sobre a temática da pesquisa e sua localização em apenas uma das bases de dados selecionadas para a revisão de literatura, especificamente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Considerando o período de busca dos últimos cinco anos (2020–2024), verificamos a inexistência de trabalhos nos anos de 2020 e 2024.

Nas investigações já desenvolvidas, não há repetição quanto às instituições investigadas (IFGO, IFRN, UFMT) nem quanto aos autores/as. Além disso, todas as pesquisas identificadas são dissertações de mestrado, não havendo continuidade das investigações, visto que não localizamos teses de doutorado relacionadas às temáticas desenvolvidas pelos/as autores/as. No que se refere à distribuição regional dos trabalhos, constatamos que duas pesquisas foram realizadas na região Centro-Oeste e uma na região Nordeste; nas regiões Sul, Sudeste e Norte não foram identificados trabalhos diretamente relacionados à temática proposta. Quanto aos títulos, verificamos a recorrência de expressões como política de ação afirmativa, política de cotas, estudantes negros/as, cotistas, ensino médio e Instituto Federal, o que demonstra a aproximação temática entre as investigações e a presente pesquisa.

Nessa direção, não identificamos estudos que explorem a relação entre o acesso ao ensino médio integrado ao técnico pelas cotas para negros/as e pardos/as e a trajetória de egressos/as cotistas em Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a influência dessa política nas trajetórias dos/as egressos/as, o que configura a lacuna desta pesquisa.

Entre os trabalhos encontrados, destacamos a pesquisa de Souza, A. (2021), intitulada *Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?*, cujo objetivo geral foi compreender como estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e do êxito no IFG, verificando se esse grupo constitui o maior índice de evasão e se a instituição tem adotado medidas de enfrentamento ao problema. Entre os objetivos específicos, destacam-se: a) analisar o contexto socio-histórico-político do Brasil e os fatores que levaram à implementação da Lei nº 12.711/2012; b) apresentar o IFG como locus da pesquisa, contextualizando sua história em relação à implementação da educação integrada e da política de cotas, construindo uma base conceitual de perspectiva crítica sobre educação, democratização da educação e qualidade educacional; c) analisar a situação de saída, conclusão e vínculo de estudantes cotistas e não cotistas no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações (CTIEMEd) dos campi Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia do IFG, no período de 2013 a 2019; d) analisar a “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”.

A pesquisa, do tipo estudo de caso, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, desenvolveu-se a partir da análise documental dos seguintes registros: a “Planilha de dados dos estudantes”, com informações referentes aos anos de 2013 a 2019, e a “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”.

Os resultados encontrados no estudo de Sousa (2021) indicam que: (i) os/as cotistas apresentaram diferentes situações nos aspectos relacionados à permanência e ao êxito (saída, conclusão e vínculo) em cada campus analisado, sem, contudo, discrepâncias significativas em relação aos estudantes do sistema universal; (ii) os dados revelaram índices elevados de evasão em ambos os grupos, permitindo-nos concluir que os/as cotistas não representam “o” problema da permanência e do êxito, pois todos os estudantes demandam atenção quanto à saída; (iii) a instituição adota medidas de enfrentamento à evasão, porém sem distinção entre grupos que apresentem maior ou menor necessidade de intervenção.

Foi possível avaliar que, do ponto de vista ideal, as cotas se mostram adequadas; mas, no campo prático, são necessárias novas pesquisas que contemplem sua efetiva materialização. Os dados revelaram, ainda, que as vagas destinadas aos/às cotistas não são ocupadas em sua integralidade, configurando um achado relevante que merece investigação em estudos futuros.

Como produto educacional do mestrado profissional, Sousa (2021) apresentou uma cartilha digital direcionada a estudantes do 9º ano da rede pública – público-alvo das cotas do ensino médio do IFG – elaborada na forma de História em Quadrinhos (HQ). Na cartilha, são apresentadas informações sobre a Lei de Cotas e os requisitos para inscrição às vagas no IFG, como medida adotada no combate à evasão escolar e na ampliação do êxito. A intenção é verificar se tais ações apresentam alguma especificidade no atendimento aos/às cotistas.

A pesquisa de Silva (2022), *Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Zona Norte*, teve como objetivo analisar a política de cotas como ação afirmativa para o acesso de estudantes negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), via regulamentação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes egressos do sistema público de ensino, estudantes pretos, pardos, indígenas e estudantes com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo. A investigação concentrou-se em estudantes negros residentes em bairros da Zona Norte de Natal/RN, área em que se localiza o IFRN – Campus Natal Zona Norte, lócus da pesquisa. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) traçar o perfil socioeconômico de estudantes cotistas residentes na Zona Norte de Natal/RN; b) mapear o impacto social do IFRN – Campus Natal Zona Norte na vida dos estudantes cotistas; c) identificar a contribuição das cotas raciais para jovens negros residentes na Zona Norte de Natal/RN.

A autora adotou abordagem qualitativa e quantitativa, com emprego de análise documental, revisão bibliográfica e técnicas de coleta de dados. Na discussão da pesquisa, apresentou concepções relacionadas à ação afirmativa, à política de cotas e à justiça social no

âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de aspectos históricos que envolvem a consolidação de políticas antirracistas, destacando o protagonismo do Movimento Negro no Brasil.

Os resultados indicam que, no curso Técnico em Eletrônica do IFRN – Campus Natal Zona Norte, há expressiva presença de estudantes pretos e pardos, ainda que se observe também elevada representatividade da evasão desses/as estudantes. Constatamos, ainda, que os índices de ingressantes e concluintes pretos, pardos e indígenas são, majoritariamente, compostos por estudantes com pertencimento territorial à Zona Norte de Natal/RN.

A pesquisa de Mota (2023), *Permanência dos estudantes negros no IFMT/Campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018/2020)*, teve como objetivo analisar as ações institucionais para a permanência material e simbólica de estudantes negros egressos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, autodeclarados negros, ingressantes pela Lei nº 12.711/2012, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Juína, no período de 2018 a 2020.

A pesquisa discutiu a permanência material e simbólica na política de ação afirmativa, no âmbito da Lei nº 12.711/2012. Partiu do entendimento de que a aprovação dessa legislação, também conhecida como Lei de Cotas, promoveu o ingresso de estudantes negros nos IFs. Buscou-se investigar como o IFMT – Campus Juína tem enfrentado o desafio de assegurar a permanência desses estudantes na Instituição.

Quanto à dimensão material da permanência, a ênfase recaiu sobre os aspectos relacionados aos programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE). Em relação à dimensão simbólica, a pesquisa explorou aspectos pedagógicos à luz da Lei nº 10.639/2003, capazes de promover o senso de pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar.

Trata-se de estudo de caso, de natureza qualitativa, que utilizou pesquisa documental e bibliográfica para fundamentação teórica, com levantamento de dados por meio de questionário semiestruturado (via Google Forms) e entrevista semiestruturada (via Google Meet), aplicados a estudantes egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Para análise dos dados, recorreu-se ao aporte metodológico proposto por Bardin (2016), isto é, à técnica de análise de conteúdo para sistematização e categorização das informações.

Os resultados indicaram que o IFMT – Campus Juína implementou ações da Política de Assistência Estudantil (PAE), que contribuíram para a permanência material dos estudantes, com destaque para os auxílios financeiros, como transporte e bolsas de projetos. Entre os serviços, a residência estudantil mostrou-se fundamental para estudantes oriundos de outras

localidades. No que se refere às ações voltadas à permanência simbólica, considerando os aspectos pedagógicos à luz da Lei nº 10.639/2003, os dados revelaram que a Instituição não implementou medidas com vistas a possibilitar condições para essa permanência.

Portanto, a pesquisa constatou ser necessário que os próximos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT implementem metas que atendam aos preceitos dessa legislação, de modo que todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) a contemplem. Assim, seria possível promover um ambiente de integração e convívio social entre os/as estudantes, favorecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Diante da apresentação das dissertações que se aproximam da temática investigada, verificamos que não foram localizadas pesquisas *stricto sensu* que analisassem a trajetória de egressos com base na Lei de Cotas (Brasil, 2012), estabelecendo a relação entre essa legislação e a trajetória desses sujeitos nos Institutos Federais de Educação. Observamos, ainda, que os termos “egressos” e “trajetórias” não aparecem nos títulos dos trabalhos selecionados, o que indica não constituírem foco central das investigações. Nenhuma das pesquisas identificadas emprega a metodologia adotada na presente investigação, o estudo de painel.

## **1.2 Análises e proposições: semelhanças e diferenças das dissertações expostas e suas contribuições para a pesquisa**

Ao longo desta revisão de literatura, verificamos que a trajetória de egressos cotistas vem sendo investigada em diferentes áreas. Neste mapeamento, identificamos teses e dissertações vinculadas aos campos da Educação, Ciências Humanas, Administração, Serviço Social, Política Educacional, Ciências Sociais Aplicadas e Crescimento e Desenvolvimento Econômico. Tal diversidade demonstra o caráter interdisciplinar da temática, que mobiliza profissionais e pesquisadores de distintas formações, uma vez que seu desenvolvimento depende das especificidades do objeto e do contexto no qual se insere.

Para este estudo, consideramos pesquisas que tratam das ações afirmativas, bem como da permanência estudantil, pois percebemos que há uma relação estreita entre essas temáticas. Reconhecemos que a política de assistência estudantil constitui um dos mecanismos capazes de garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade na Instituição, contribuindo para que possam concluir sua formação e tornarem-se egressos.

A democratização das universidades/institutos Federais não se efetivará apenas com o acesso à educação superior gratuita, razão por que se percebe que a política de assistência estudantil é indissociável da garantia de direito à

educação. As legislações vigentes, tais como a Constituição Federal e a LDB, trazem assistência estudantil vinculada a uma forma de ofertar igualdade de oportunidade a todos (Silva, 2022, p. 151).

À luz da explanação das dissertações selecionadas, que contemplam, em alguma medida, a trajetória de egressos cotistas negros/as e pardos/as nos Institutos Federais de Educação, verificamos que as três pesquisas identificadas empregaram abordagem qualitativa e quantitativa. Entretanto, nos estudos de Souza (2021) e Mota (2023), o método adotado foi o estudo de caso, que, segundo Triviños (1987, p. 133), configura-se como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, podendo essa unidade ser um sujeito, uma turma, uma instituição ou uma comunidade, entre outras.

A pesquisa de Souza (2021) desenvolveu-se com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Já Mota (2023) recorreu ao aporte metodológico proposto por Bardin (2016), empregando a técnica de análise de conteúdo para sistematização e categorização dos dados. As três investigações utilizaram análise documental, bibliográfica e coleta de dados; contudo, a forma de coleta e de tratamento dessas informações diferiu entre elas.

No caso de Souza (2021), a coleta de dados ocorreu a partir de dois documentos: a “Planilha de dados dos estudantes” (referente ao período de 2013 a 2019) e a “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”. Na pesquisa de Silva (2022), foram utilizadas análise documental e revisão bibliográfica. Mota realizou levantamento de dados por meio de questionário semiestruturado (via Google Forms) e entrevista semiestruturada (via Google Meet), com estudantes egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Diante disso, nossa investigação apresenta abordagem qualitativa e quantitativa, com análise documental, bibliográfica e coleta de dados, semelhante às pesquisas selecionadas nas bases consultadas. Nossas estratégias metodológicas aproximam-se particularmente do estudo de Mota, ao utilizarmos o questionário estruturado via Google Forms. Todavia, a análise dos dados foi conduzida por meio do estudo de painel.

No que se refere ao recorte, observamos que todas as pesquisas foram desenvolvidas em Institutos Federais de Educação, com enfoque em cotistas negros/as e pardos/as ingressantes pela Lei de Cotas no ensino médio técnico. Essa característica favorece a construção do percurso investigativo desta tese, a partir das contribuições já produzidas.

Acerca do aporte teórico, notamos ausência de detalhamento no resumo das investigações de Souza (2021) e Mota (2023). Contudo, após leitura integral, verificamos que Mota (2023) recorreu, entre outros, a Bourdieu (1989), Almeida (2020), Campos (2022), Henriques (2002), Coulon (2008), Conceição (2019), Chaves (2018), Carrano (2015), Sousa

(2020) e Bardin (2016). Por sua vez, Souza embasou-se em Almeida (2020), Abreu (2018), Araújo (2015), Boutin (2015), Campos (2018), Cury (1985) e Daflon (2020). No caso de Silva, seu resumo já informa que o percurso metodológico se amparou em Pedone (1986), Gomes (2017), Mbembe (2018), Rawls (1997) e Lefèvre (2006), o que facilita a identificação dos principais referenciais. Assim, constatamos convergência entre alguns referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas e os empregados nesta tese, tais como Bourdieu (1989), Almeida (2020), Gomes (2017), Mbembe (2018) e Rawls (1997).

Nas dissertações analisadas, os resultados e discussões apresentaram, predominantemente, contribuições positivas relacionadas ao ingresso, à permanência e à conclusão dos estudos de discentes cotistas negros/as e pardos/as nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incluindo, em alguns casos, a proposição de ações institucionais decorrentes dessas investigações. Contudo, constatamos uma lacuna significativa de estudos e publicações no âmbito *stricto sensu* – dissertações e teses – que abordem de forma específica a relação entre a política de ações afirmativas e a trajetória de egressos cotistas negros/as e pardos/as nos Institutos Federais, especialmente daqueles que ingressaram por meio da Lei de Cotas (n. 12.711/2012), na modalidade de ensino médio técnico integrado.

Assim, esta pesquisa se destaca por sua originalidade ao concentrar-se na análise crítica dessas trajetórias, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre equidade racial e mobilidade social na educação profissional e tecnológica.

Encerrado o mapeamento, que possibilitou estudos e análises, identificamos caminhos que colaboraram para a delimitação da pesquisa. A revisão de literatura permitiu vislumbrar os principais conceitos, autoras/es, temas e objetos de investigação a serem desenvolvidos, sobretudo no que se refere à relação entre a Lei de Cotas e as trajetórias de negros/as e pardos/as egressos/as das instituições públicas de educação. Constatamos ausência de estudos mais aprofundados em teses de doutorado e escassez de artigos que tratem da temática, o que evidencia a necessidade de ampliação do debate nos Institutos, particularmente no âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio.

### **1.3 Entre ações e desconexões: o propósito da Tese**

Diante do mapeamento apresentado na subseção anterior, evidenciamos a pertinência e relevância da perspectiva educacional para o tema. Embora reconheçamos avanços importantes com a adoção da Lei de Cotas, constatamos que os resultados alcançados ainda são insuficientes para romper a estrutura secular do racismo que permeia a sociedade brasileira, demandando a

articulação de um conjunto de ações ao longo desse processo.

Nesse contexto, defendemos uma ecologia de estruturas, articulada nos capítulos da tese apresentados na introdução, considerando que, diante das desigualdades, tornaram-se necessárias ações afirmativas. A rede de ensino técnico e tecnológico repercute diretamente na vida e nas trajetórias dos sujeitos, configurando uma interpretação da ecologia social. No sistema educacional, essa ecologia se expressa nas oportunidades produzidas por uma integração abrangente, que perpassa desde a educação infantil até a pós-graduação e o mercado de trabalho, impactando o acesso de pessoas negras e pardas a esses espaços. Nenhuma das investigações analisadas propõe tal perspectiva.

Com a apresentação dessas informações, nossa tese evidencia seu caráter inédito e busca contribuir com pesquisas futuras que se aproximem da temática e desejem aprofundar seus desdobramentos. Para melhor compreensão, organizamos a tese em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Assim, a sistematização, as reflexões e as interpretações dos dados distribuem-se conforme segue.

Na primeira seção, introduzimos o tema e o objeto de pesquisa, bem como o diálogo estabelecido com o GEPETIC. Em seguida, apresentamos o balanço das produções acadêmicas localizadas nas bases oficiais, a fim de compreender o que já foi pesquisado e quais caminhos e lacunas podem orientar novos estudos.

A segunda seção, intitulada “Vestígios de um Brasil desigual: A cor da oportunidade”, tem como objetivo investigar como as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil. Nela, discutimos as profundas desigualdades sociorraciais e sua articulação com assimetrias regionais que marcam o território brasileiro. Apresentamos, ainda, indicadores econômicos, sociais e políticos, com ênfase na dinâmica regional, destacando o Nordeste e o estado do Maranhão, local desta investigação.

Na terceira seção, “Transformando destinos: A ação afirmativa na educação profissional e tecnológica”, examinamos como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na educação profissional e tecnológica com o propósito de transformar o destino de jovens negros/as e pardos/as. Abordamos aspectos contextuais da problemática racial e sua materialização em políticas de ação afirmativa na modalidade de cotas para negros/as na educação profissional e tecnológica. Discutimos, ainda, o enfrentamento das desigualdades sociorraciais no Brasil, ressaltando que tais políticas se configuram como mecanismos estratégicos para combater discriminações historicamente enraizadas na sociedade.

Na quarta seção, intitulada “A rede que acolhe: Inclusão e oportunidade na educação

profissional, científica e tecnológica no Brasil”, buscamos compreender o papel da Educação Profissional e Tecnológica na promoção da inclusão e na ampliação de oportunidades voltadas ao atendimento das demandas sociais e regionais do país. Examinamos a EPT, enfatizando suas continuidades e transformações ao longo do tempo. A análise contempla suas características, finalidades e objetivos, que estruturam sua organização e orientam seu papel social. Essa modalidade de ensino organiza-se por meio de itinerários formativos alinhados às necessidades nacionais, regionais e locais, com o propósito de ampliar o acesso, promover a permanência e favorecer a conclusão dos estudos, sobretudo entre segmentos historicamente afetados por desigualdades econômicas, políticas, raciais e territoriais.

A quinta seção, denominada “Entre as descobertas e implicações das desigualdades raciais na educação profissional e tecnológica no IFMA”, tem como objetivo desvelar as implicações das desigualdades raciais na EPT da Instituição investigada. Nela, apresentamos os dados que compõem as trajetórias educacionais e sociais de estudantes negros/as cotistas. Inicialmente, descrevemos dos fundamentos metodológicos da pesquisa, destacando-se a adoção do estudo de painel como abordagem principal. Em seguida, delineamos o contexto da investigação, com a delimitação do campo empírico nos campi Caxias, São Raimundo das Mangabeiras e São Luís – Centro Histórico, selecionados como unidades para a coleta de dados. Por fim, detalhamos os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados na obtenção dos resultados ao longo do processo investigativo.

## 2 VESTÍGIOS DE UM BRASIL DESIGUAL: A COR DA OPORTUNIDADE

“A cor da pele, no Brasil, é também a cor da oportunidade. Quanto mais escura, menores são as chances de acesso aos bens e direitos sociais” (Sueli Carneiro, 2011).

Nesta seção, objetivamos investigar como as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil. Discutimos as desigualdades raciais como elementos estruturantes das oportunidades sociais, econômicas e políticas na sociedade brasileira, evidenciando a forma como essas disparidades se manifestam no tecido social.

As desigualdades no país não se restringem a fatores como raça, cor ou classe social; também são profundamente marcadas por disparidades regionais. As diferenças entre regiões, estados e municípios são expressivas, e os indicadores econômicos, sociais e políticos revelam uma distribuição desigual desses elementos, com impactos mais acentuados sobre a população negra. As marcas do racismo histórico e estrutural continuam a influenciar o presente, e suas causas estão relacionadas a fatores como políticas fiscais excludentes, acesso limitado à educação de qualidade e distribuição econômica desigual.

O Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, e essa desigualdade vem crescendo. Estudos baseados em dados de patrimônio indicam que a concentração de renda na parcela mais rica da população não apresentou tendência de redução nos últimos anos; ao contrário, manteve-se elevada. O 1% mais rico concentra 48% de toda a riqueza nacional, enquanto 50% da população detém aproximadamente 3% da riqueza total do país. Do total da riqueza nacional, 68% é composta por patrimônio não financeiro – como terras, imóveis e outros bens – proporção semelhante à observada na América Latina e no Caribe, onde, em média, 71% da riqueza corresponde a ativos não financeiros (Mariana; Ribeiro, 2020).

A análise do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2022) revela os efeitos brutais da economia global e apresenta um mapeamento da iniquidade: os 10% mais ricos detêm 76% da riqueza e 52% da renda mundial, enquanto metade da população fica com somente 2% da riqueza e 8,5% da renda (Piketty *et al.*, 2022).

Diante desse cenário, evidenciam-se as desigualdades estruturais no país e os impactos desse contexto na distribuição de oportunidades. De modo particular, a população negra tem enfrentado, historicamente, barreiras que limitam sua ascensão social. Assim, discutimos nesta pesquisa as condições de manutenção das desigualdades raciais na sociedade brasileira, as quais

estruturam as oportunidades sociais e operam como fator determinante na trajetória de vida dos brasileiros.

## **2.1 O Brasil em retalhos de contrastes, as regiões brasileiras e suas desigualdades de raça**

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE (2023) demonstram que o Brasil ainda está distante de se constituir como uma democracia racial. Em média, pessoas brancas possuem salários mais elevados, enfrentam menores índices de desemprego e são maioria entre aquelas que frequentam o ensino superior. Em contrapartida, os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, bem como dos povos indígenas, revelam condições significativamente mais desfavoráveis.

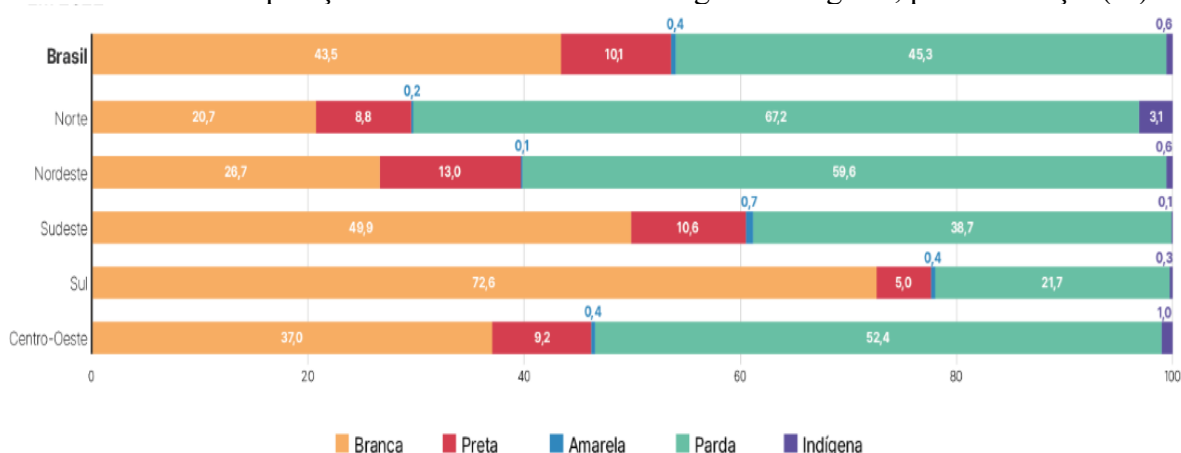
Segundo o professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), essa realidade constitui herança do longo processo de colonização europeia no país<sup>5</sup>. O Brasil foi o último país da América Latina – e das Américas como um todo – a abolir a escravidão, 84 anos após o Haiti (1804), pioneiro após a Revolução Haitiana liderada por pessoas escravizadas, e dois anos depois de Cuba (1886), o penúltimo. Esse atraso reforça a compreensão de que o modelo colonial, escravista e racista foi especialmente duradouro e estruturante no Brasil (Schwarcz; Starling, 2015).

Nesse contexto, o Censo Demográfico constitui a principal fonte de referência sobre as condições de vida da população em todos os municípios do país e em seus recortes territoriais internos. Os resultados referentes ao universo populacional por identificação étnico-racial, segundo idade e sexo, do Censo Demográfico 2022, apresentam a distribuição da população residente no país conforme grupos etários e sexo.

---

<sup>5</sup> Entre 1500 e 1822, ocorreu o início da colonização portuguesa, marcado pela escravização de povos africanos, pelo genocídio indígena e pela formação de uma estrutura social baseada na exploração e na hierarquia. Entre 1822 e 1889, no período pós-independência e durante o Império, a ruptura formal com Portugal não significou o fim da lógica colonial, pois houve a manutenção da escravidão até 1888, com a promulgação da Lei Áurea, sem políticas de inclusão para a população negra recém-liberta, o que resultou na exclusão do acesso à educação, à terra e aos direitos de cidadania. De 1889 a 1930, durante a Primeira República, prevaleceram políticas de branqueamento e incentivo à imigração europeia, com a manutenção das elites no poder, reforçando o racismo institucional e a marginalização da população negra e indígena. A partir de 1930 até os dias atuais, no período republicano, apesar dos processos de modernização, observa-se a permanência de dinâmicas excludentes, ainda que tenham se ampliado as lutas por direitos civis, sociais e raciais, culminando, a partir dos anos 2000, na implementação de ações afirmativas e políticas de cotas.

Gráfico 1 – População residente no Brasil e nas grandes regiões, por cor e raça\*(%)



Fonte: Censo demográfico (2022)

Conforme o Gráfico 01, nas regiões Norte, Sul e Nordeste, predominam, respectivamente, pessoas pardas, brancas e pretas. Na região Norte, a população parda apresentou o maior percentual entre os grupos étnicos, alcançando 67,2%. O Nordeste (59,6%) e o Centro-Oeste (52,4%) também registraram índices acima da média nacional, enquanto os percentuais do Sul (21,7%) e do Sudeste (38,7%) ficaram abaixo dessa média.

Por sua vez, a região Sul destacou-se pelo maior percentual de população branca, atingindo 72,6%. No Sudeste, esse percentual foi de 49,9%. Já as regiões Centro-Oeste (37,0%), Nordeste (26,7%) e Norte (20,7%) ficaram abaixo da média nacional. No Nordeste, observou-se o maior percentual de população preta, com 13,0%, seguido pelo Sudeste (10,6%), Centro-Oeste (9,1%), Norte (8,8%) e Sul (5,0%).

No que se refere à população amarela, o Sudeste apresentou a maior proporção (0,7%), enquanto Sul e Centro-Oeste (0,4%, ambas) igualaram a média nacional. As regiões Nordeste (0,1%) e Norte (0,2%) registraram as menores proporções. Quanto à população indígena, as regiões Norte (3,1%), Nordeste (1,0%) e Centro-Oeste (1,2%) superaram a média nacional, ao passo que o Sudeste (0,1%) e o Sul (0,3%) apresentaram os menores percentuais.

A composição demográfica da região Sul está relacionada às políticas de colonização promovidas pelo Estado brasileiro no século XIX. Imigrantes alemães, italianos e eslavos foram incentivados a ocupar a região como parte de uma política de branqueamento da população, fundamentada em ideais racistas do período, e receberam terras por meio de lotes coloniais, enquanto a população negra recém-liberta e os povos indígenas foram sistematicamente excluídos do acesso à terra e à cidadania. Schwarcz e Moura (2015) discutem como o mito da democracia racial foi sustentado, em parte, pela imagem do Sul como modelo de civilização

branca e europeia, enquanto Norte e Nordeste eram associados à pobreza e à miscigenação.

Quanto aos aspectos relacionados à industrialização da região Sul, Furtado (2009) destaca que a concentração industrial no Sul, particularmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, resultou de uma combinação histórica de fatores: o ciclo do café (séculos XIX-XX), que acumulou capital posteriormente investido na incipiente indústria brasileira; a escravidão e a mão de obra barata, que proporcionaram o enriquecimento da elite agrária, responsável por financiar processos de industrialização e urbanização; a infraestrutura portuária, sobretudo nos portos de Santos e do Rio de Janeiro, que facilitou o escoamento de produtos e a importação de máquinas; a política de substituição de importações (1930-1950), consolidada durante o governo de Getúlio Vargas, que incentivou fortemente a industrialização no Sudeste, considerado o “coração econômico” do país; e a centralização do poder político e financeiro, uma vez que sedes de instituições públicas e privadas, bancos e universidades se concentraram na região, reforçando desigualdades em relação às demais. Desse modo, a industrialização brasileira seguiu os interesses das elites agrárias do Sudeste, beneficiárias da modernização.

A industrialização do Sudeste não foi neutra e tampouco natural; constituiu-se como resultado de um projeto estatal deliberado, sustentado por uma acumulação de capital baseada no trabalho escravizado, favorecida por políticas estatais e pelos interesses das elites econômicas, o que contribuiu para tornar essa região mais industrializada e com população majoritariamente branca.

A região Nordeste foi o primeiro polo econômico do Brasil, com a produção açucareira no período colonial, baseada na monocultura e na mão de obra escravizada. Contudo, a partir do século XVIII, especialmente no século XIX, o eixo econômico deslocou-se para o Sudeste com a ascensão do café, o que provocou a decadência econômica do Nordeste.

Prado Júnior (1981) destaca que a economia do açúcar favorecia a acumulação de terras e engenhos, de modo que os latifúndios se consolidaram na região litorânea do Nordeste. O modelo colonial, baseado na exportação de produtos primários e na concentração fundiária, manteve-se no Nordeste por mais tempo, dificultando a diversificação econômica e a industrialização.

Furtado (2009) também argumenta que o Nordeste foi economicamente abandonado após a decadência do açúcar, tornando-se uma região periférica no modelo de desenvolvimento nacional, enquanto o Sudeste concentrava os investimentos industriais.

O Nordeste concentra uma das maiores populações negras e pardas do país, resultado da forte presença de africanos escravizados durante o ciclo açucareiro. Após a abolição, não houve políticas de integração da população negra, perpetuando um sistema de exclusão social,

econômica e racializada. Conforme Ribeiro (2025), o Nordeste caracteriza-se por elevados índices de concentração fundiária e baixa realização de reforma agrária, restringindo o acesso à terra e à cidadania plena. A baixa qualidade dos serviços públicos – educação, saúde e saneamento – reforçou a reprodução das desigualdades, perpetuando o ciclo de pobreza intergeracional. O modelo colonial e pós-colonial manteve populações inteiras em situação de marginalidade, e o Nordeste simboliza essa herança de exclusão social e estrutural.

Assim, compreendemos que a desigualdade regional entre Nordeste, Sul e Sudeste é fruto de decisões políticas, econômicas e racistas, e não de suposta inferioridade cultural ou geográfica. Enquanto o Nordeste foi historicamente periférico, o Sul e o Sudeste foram beneficiados por projetos de modernização seletiva, assentados na branquitude e no capital acumulado à custa do trabalho escravizado.

### 2.1.1 A construção desigual da história nacional

A divisão do Brasil em cinco grandes regiões tem origem histórica que remonta aos primórdios da colonização do país. Essa configuração territorial levou em consideração aspectos como distribuição populacional, infraestrutura de transporte e comunicação, atividades econômicas predominantes, entre outros critérios. No entanto, convencionou-se, para fins de estudo e atuação das políticas públicas, adotar a divisão proposta pelo IBGE. Assim, as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul tornaram-se oficialmente reconhecidas em 1970, com a criação do Plano de Integração Nacional.

Segundo Ribeiro (2025), alguns fatores históricos e geográficos contribuíram para a concretização dessa organização regional: *ocupação do território*: ocorrida inicialmente pelo litoral, que foi intensamente transformado, tornando-se mais densamente povoado (IBGE Notícias); *industrialização*: por ser a área mais povoada, a faixa litorânea das regiões Sul e Sudeste concentrou maior desenvolvimento industrial, influenciando positivamente a qualidade de vida dessa população; *mão de obra e matéria-prima*: o desenvolvimento do Brasil foi marcado por ciclos econômicos ligados à produção de café, cana-de-açúcar e, posteriormente, à atividade mineradora, concentrados especialmente nas regiões Sul e Sudeste.

A partir desses fatores históricos e estruturais, observamos que as regiões Norte e Nordeste do Brasil passaram por um processo de ocupação e industrialização significativamente mais tardio em comparação ao Sul e ao Sudeste. Enquanto países centrais da Europa seguiram uma industrialização clássica e autônoma, e outras nações, como a antiga União Soviética, optaram por uma industrialização planejada e centralizada, o Brasil vivenciou um processo

tardio, dependente e concentrado, baseado no modelo de substituição de importações ao longo do século XX. Esse modelo, articulado ao papel central do Estado e à concentração de investimentos no Sudeste, resultou em profundas desigualdades territoriais.

Nesse contexto, a atividade industrial passou a localizar-se preferencialmente em uma área poligonal que se estendia por uma grande zona geoeconômica, desde a região metropolitana de Belo Horizonte até Porto Alegre, passando por Uberlândia (MG), Londrina e Maringá (PR), Florianópolis (SC) e São José dos Campos (SP), abrangendo diversas áreas urbanas relevantes. Essa área ampliada de desenvolvimento concentrado caracterizava-se pela presença das maiores aglomerações industriais (microrregiões homogêneas com mais de dez mil empregos industriais) e pela infraestrutura mais densa de transportes e comunicações (Diniz, 1995). Reunia, assim, atributos favoráveis à atração de empreendimentos privados, especialmente internacionais (Neto, 2015).

Às demais regiões, especialmente Centro-Oeste, Norte e Nordeste, ficaram destinadas atividades de menor valor agregado e com menor competitividade frente aos mercados nacional e internacional (Neto, 2015). Observamos, portanto, que Norte e Nordeste foram historicamente excluídos do projeto de industrialização do país. No entanto, estudos de Aragon (2018) destacam que, em período mais recente, a grandiosidade e a riqueza da Amazônia Legal – que inclui a totalidade do Estado do Maranhão – passaram a atrair maior atenção. Essa dimensão internacional se manifesta em duas escalas: no plano regional, pela presença da Amazônia em diversos países; e no plano global, pelo crescente interesse internacional decorrente de seu papel estratégico nas mudanças climáticas e da abundância de recursos naturais cada vez mais demandados pela economia mundial. Essa visibilidade tem levado os países amazônicos a reforçar a proteção da região, frente a questionamentos sobre sua soberania.

Como Becker (2004) afirma, o processo de mercantilização da natureza vivenciado mundialmente valoriza economicamente recursos naturais até então considerados de livre uso, como água, ar (créditos de carbono) e biodiversidade, abundantes na Amazônia. Hoje, a questão amazônica alcançou os mais elevados fóruns políticos e científicos internacionais, colocando a região no centro de diversos interesses e gerando novos questionamentos sobre seus destinos (Palacio; Wakild, 2016; Pinto *et al.*, 2016; Borges; Domingues, 2016; Amin, 2015). Nesse cenário, reconhecemos que a região possui potencialidades capazes de promover mudanças positivas em seu contexto regional e nacional.

A questão regional brasileira tem como marca um forte processo de concentração da produção de riqueza na região Sudeste, com destaque para a cidade de São Paulo e seu entorno. Esse processo se desenvolveu ao longo de todo o século XX, sendo nitidamente uma derivação

do quadro complexo de desenvolvimento desigual das relações capitalistas que se estabeleceram regionalmente no Brasil desde o período colonial (Gouveia, 2024).

Ao considerarmos a realidade nordestina, identificamos outro exemplo significativo da conformação da questão regional brasileira. Caracterizado por uma baixa complexificação das relações capitalistas em várias áreas, o Nordeste apresentou períodos de intensa produção de riqueza ligados às culturas da cana-de-açúcar e do algodão. Porém, a estrutura agrária marcada pela elevada concentração fundiária gerou um ambiente com pouca dinamicidade das relações capitalistas, sobretudo em razão do baixo assalariamento. Mesmo apresentando maior complexificação e desenvolvimento dessas relações em comparação à região amazônica, o Nordeste revelou formas mais expressivas de assalariamento, embora combinadas a estruturas e relações sociais arcaicas herdadas do período de produção colonial (Gouveia, 2024).

Nesse contexto, compreendemos que a construção desigual da história nacional brasileira ocorreu de maneira seletiva e excludente. Esse processo se refletiu não apenas na organização econômica e territorial, mas também no acesso desigual à educação. Desde a colonização, o conhecimento foi reservado às camadas dominantes, enquanto a população escravizada e seus descendentes foram sistematicamente privados do direito à instrução. A abolição tardia da escravidão, sem a implementação de políticas de reparação ou inclusão, consolidou um modelo de exclusão racial que perdura até a contemporaneidade.

As regiões Sul e Sudeste, beneficiadas por investimentos estatais e pelo modelo concentrador da industrialização, passaram a concentrar também as melhores oportunidades educacionais, em detrimento do Norte e do Nordeste, onde a ausência histórica de políticas públicas estruturantes contribuiu para a reprodução da pobreza e da baixa escolaridade. Assim, a desigualdade educacional no Brasil não é um fenômeno recente ou meramente técnico, mas expressa o reflexo direto da forma como o país foi historicamente estruturado.

Diante do exposto, apresentaremos indicadores econômicos, sociais e políticos brasileiros, enfatizando aspectos relacionados à cor e raça, a fim de dialogarmos com autores que investigam a temática, partindo do contexto nacional ao regional, com foco na região Nordeste e no Maranhão, lócus desta pesquisa.

## 2.2 Cores e contornos da Economia

Os indicadores econômicos representam, essencialmente, dados e informações que sinalizam o comportamento – individual ou integrado – das diferentes variáveis e fenômenos que compõem o sistema econômico de um país, região ou estado (Lourenço, 2023).

Desse modo, funcionam como um termômetro das condições gerais dos elementos mais sensíveis às flutuações cíclicas do lado real da economia em determinado período, sintetizados, sobretudo, no comportamento do Produto Interno Bruto, da produção industrial e das estatísticas de emprego e desemprego (Lourenço, 2023).

Diante do exposto, apresentamos alguns indicadores econômicos das regiões brasileiras, buscando, sempre que possível, articulá-los às dimensões de cor e raça e dialogar com a realidade do Maranhão, região da pesquisa, a fim de evidenciarmos as desigualdades econômicas do país.

### 2.2.1 Produto Interno Bruto

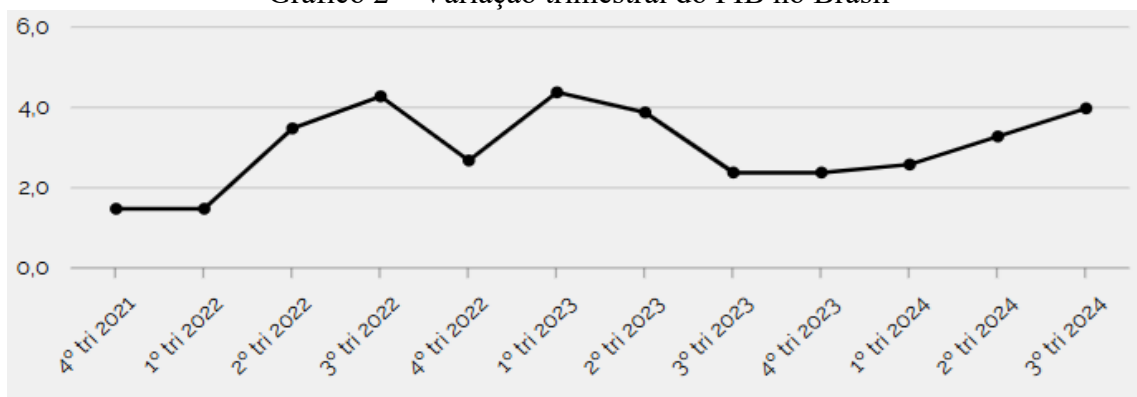
O Produto Interno Bruto (PIB) é um dos mais importantes e utilizados indicadores da macroeconomia. Seu objetivo é mensurar a atividade econômica de uma região – cidade, estado ou país. O PIB é calculado pelo IBGE, com base em metodologia recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e corresponde à soma de todos os bens e serviços finais produzidos em determinado período, geralmente um ano. Cada país calcula seu PIB em sua respectiva moeda (IBGE, 2025).

Considerado um dos principais indicadores da atividade econômica nacional, o PIB expressa a soma de todos os bens e serviços finais produzidos pelo país, estado ou cidade. No Brasil, o PIB cresceu 1,9% nos primeiros três meses de 2023, em relação ao trimestre anterior, livre de efeitos sazonais. Em comparação ao mesmo período de 2022, o crescimento foi de 4%. Todavia, embora contribua para a compreensão da dinâmica econômica, o PIB não expressa, por si só, indicadores sociais essenciais, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde.

Apesar de o PIB brasileiro ter atingido R\$ 10,9 trilhões em 2023, com R\$ 2.989,9 bilhões registrados no terceiro trimestre de 2024, sua distribuição regional permanece profundamente desigual. De acordo com dados mais recentes das Contas Regionais do IBGE (2023), a Região Sudeste concentra cerca de 53% da riqueza nacional, enquanto o Nordeste responde por aproximadamente 14% e o Norte por apenas 5%. Esses números evidenciam uma

concentração econômica que reflete e perpetua disparidades históricas no desenvolvimento regional do país.

Gráfico 2 – Variação trimestral do PIB no Brasil



Fonte: IBGE (2024)

Segundo o Gráfico 2, no terceiro trimestre de 2024, o PIB nacional alcançou 4% ao ano, em comparação com o terceiro trimestre de 2023, quando registrou 2,4%, indicando aumento de 1,6% em relação ao ano anterior.

No que se refere às regiões brasileiras, o Sudeste concentra 53,3% do PIB, seguido pelo Sul, com 16,6%, e pelo Nordeste, com 13,8%. As regiões Centro-Oeste e Norte contribuem com 10,6% e 5,7%, respectivamente, conforme dados do IBGE sobre o desempenho econômico dos estados em 2022. Considerando que já apresentamos anteriormente a descrição geral do PIB e das regiões brasileiras, não se faz necessária nova retomada desses elementos.

A posição do Nordeste, próxima à do Sul (17%), evidencia sua relevância econômica, especialmente em setores como agricultura, energias renováveis e turismo. Contudo, seu reconhecimento institucional e de mercado permanece limitado. Para Figueiredo (2014, p. 88), “a centralidade econômica do Sudeste obscurece as potencialidades produtivas das regiões periféricas”. Assim, o crescimento econômico nordestino não se converte automaticamente em desenvolvimento, pois as estruturas de desigualdade se mantêm.

Autores como Moreira (2001, p. 26) apontam que o Nordeste enfrenta “armadilhas de baixa renda e baixa produtividade”, que restringem sua inserção mais robusta na economia nacional. Esse cenário reforça o argumento de que o PIB, como indicador agregado, “dissimula desigualdades sociais e territoriais” (Pochmann, 2018, p. 67).

Portanto, embora o Nordeste contribua de forma significativa para o PIB, sua valorização depende de políticas redistributivas e de reconhecimento capazes de romper com a lógica centro-periferia. Essa realidade exige uma leitura crítica da economia política do

desenvolvimento nacional: não basta crescer; é necessário crescer com justiça distributiva, com políticas públicas de correção das assimetrias históricas e com a valorização das economias regionais em sua diversidade. Segundo Furtado (2009, p. 151), “a superação das desigualdades regionais exige uma reforma estrutural do modelo de desenvolvimento nacional”.

No âmbito estadual, o PIB do Maranhão apresentou crescimento expressivo nos últimos períodos. No terceiro trimestre de 2024, o PIB maranhense cresceu 3,3%. Em 2023, o estado registrou crescimento total de 6,4%, o maior do Nordeste. Esses resultados refletem um desempenho econômico significativo na região.

O setor primário, que compreende atividades econômicas relacionadas à extração direta de recursos da natureza – agricultura, pecuária, pesca, silvicultura, extrativismo vegetal e mineral – tem se destacado no estado, com crescimento de 3,9%. Entre essas atividades, a colheita de grãos, especialmente a soja, configura-se como uma das mais dinâmicas no Maranhão.

## 2.2.2 Emprego

O emprego no Brasil é mensurado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Segundo dados de 2024, o número de pessoas ocupadas no país alcançou 101,8 milhões no segundo trimestre de 2024, de um total de 109,4 milhões que compõem o universo da força de trabalho. Esses índices representam os maiores valores registrados desde 2012, ano de início da série histórica da PNAD. Em comparação ao mesmo período de 2023, observaram-se aumentos de 1,7% e 3%, respectivamente. É o que aponta o Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em boletim recente sobre o mercado de trabalho.

Tabela 1 – Ocupação no Brasil por regiões de 2022 a 2024

Região	2022 T2	2022 T3	2022 T4	2023 T1	2023 T2	2023 T3	2023 T4	2024 T1	2024 T2	2024 T3	2023 T4
<b>Centro-Oeste</b>	8.420	8.541	8.490	8.473	8.622	8.643	8.773	8.739	8.837	8.837	8.819
<b>Norte</b>	8.028	8.124	8.157	7.876	7.999	8.101	8.195	8.079	8.299	8.438	8.479
<b>Nordeste</b>	22.057	22.382	22.481	21.764	22.027	22.513	22.581	22.309	22.841	23.411	23.626
<b>Sul</b>	15.529	15.761	15.813	15.604	15.753	15.729	15.962	15.943	15.964	16.184	16.359
<b>Sudeste</b>	44.235	44.461	44.429	44.109	44.509	44.853	45.474	45.133	45.889	46.159	46.535

Fonte: IBGE PNAD contínua (2025)

Conforme a Tabela 1, que apresenta a ocupação do Brasil por regiões, observa-se que a

maior concentração de trabalhadores ocupados está na região Sudeste, seguida pelas regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. Em relação aos setores econômicos, destacaram-se os de transporte (7,5%), informática (7,5%) e serviços pessoais (5,7%) pelo seu desempenho em 2021. Esses setores, contudo, não se distribuem de forma homogênea entre as regiões.

O setor de informática apresenta maior dinamismo no Sudeste e no Sul do país, especialmente em polos urbanos que concentram empresas de tecnologia, startups e serviços digitais. O setor de transporte, por sua vez, tem presença relevante no Sudeste, dada sua infraestrutura logística, mas também tem destaque no Centro-Oeste, em função do escoamento da produção agrícola, e no Nordeste, com a expansão do transporte rodoviário e intermunicipal. Já os serviços pessoais, que incluem atividades como cuidados pessoais, estética e serviços domésticos, têm ampla capilaridade nas áreas urbanas, com maior concentração nas regiões Sudeste e Nordeste, que abrigam os maiores contingentes populacionais.

Em relação à força de trabalho – conjunto de pessoas que estavam ocupadas ou desocupadas – as pessoas de cor ou raça branca representavam 43,8%, enquanto as pessoas pretas correspondiam a 10,2% e as pardas a 45,0%, em 2021. Em valores absolutos, os contingentes correspondiam a 45,6 milhões de pessoas brancas, 10,7 milhões de pretas e 46,8 milhões de pardas, totalizando 103,1 milhões no ano. Entretanto, em relação à população desocupada, tanto as pessoas pretas quanto as pardas estiveram sobrerrepresentadas, com, respectivamente, 12,0% e 52,0%. As pessoas brancas, por outro lado, registraram sub-representação, pois eram 35,2% dos desocupados em 2021. O mesmo padrão é observado quando analisada a decomposição da força de trabalho subutilizada por cor ou raça, também presente na série iniciada em 2012 (IBGE, 2022). Com base nos dados do IBGE (2022), é possível observar uma relação marcante entre cor/raça e a posição das pessoas no mercado de trabalho brasileiro, evidenciando desigualdades estruturais persistentes.

No que se refere à população desocupada, percebe-se uma distorção significativa: pessoas pretas e pardas estiveram sobrerrepresentadas entre os desocupados, correspondendo a 12,0% e 52,0%, respectivamente. Por outro lado, as pessoas brancas estiveram sub-representadas, compondo apenas 35,2% da população desocupada – proporção inferior à sua representação na força de trabalho total.

Esse padrão também se repete quando se analisa a força de trabalho subutilizada, conceito que inclui, além dos desocupados, os trabalhadores subocupados por insuficiência de horas e aqueles na força de trabalho potencial. Nesse sentido, os dados reforçam a existência de um viés racial estruturante no mercado de trabalho brasileiro, no qual pessoas negras enfrentam maiores obstáculos de acesso, permanência e ascensão, estando mais vulneráveis ao

desemprego e à subutilização da força de trabalho. A sub-representação das pessoas brancas entre os desocupados e subutilizados evidencia, por outro lado, os privilégios raciais que ainda operam na dinâmica ocupacional do país.

Tal cenário aponta para a urgência de políticas públicas que enfrentem o racismo estrutural e promovam a inclusão equitativa de pessoas negras no mundo do trabalho, com ênfase em ações afirmativas, qualificação profissional e combate à discriminação racial nas práticas de contratação e promoção.

Nesse sentido, Fanon (2020) apontava a relação de reconhecimento e validação do ser pelo outro, que perpassa a subjetividade do racismo:

O homem só é humano na medida que busca se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido por ele. Enquanto não for efetivamente reconhecido pelo outro, é esse outro que permanece o tema de sua ação. É desse outro, do reconhecimento por parte desse outro, que dependem seu valor e sua realidade humanos. É nesse outro que se condensa o sentido da sua vida” (Fanon, 2020, p. 125).

A seguir, apresentamos alguns dados relativos à ocupação de cargos de poder. O Instituto Locomotiva<sup>6</sup> (2021) revela que, em cargos gerenciais, 69% são ocupados por brancos, 29,5% por pretos e pardos e 1,5% por outros. A renda média mensal de chefes negros é de R\$ 4.990; a de chefes brancos, R\$ 7.286, o que evidencia que, em posições reconhecidas como de poder e alta gestão, homens negros ganham 46,1% a menos que homens brancos. Esses dados corroboram o princípio da ausência, exposto por Grada Kilomba (2019), segundo o qual quem existe, deixa de existir.

É por meio desse princípio que espaços brancos permanecem brancos e transformam-se em branquitude – a norma e a normalidade –, definindo quem pode representar a verdadeira existência humana. Esses processos de discriminação acompanham pessoas negras ao longo de suas trajetórias: podem conquistar emprego ou ingressar em concurso público; permanecem, porém, “no canto”, sem visibilidade de habilidades e potencialidades. Sem oportunidades de ascensão, vivenciam o desaparecimento simbólico do ser. Essa é a articulação sutil do racismo nas instituições, colocando em dúvida nossa capacidade, nossas habilidades e a formação adquirida ao longo da trajetória. A falta de oportunidades remete à dúvida sobre a própria competência, o merecimento e o valor enquanto seres humanos. Nesse contexto, a política de

---

<sup>6</sup> O Instituto Locomotiva tem como propósito evidenciar que existem pessoas e histórias por trás de cada número, convertendo dados de pesquisa em conhecimento e estratégia. A instituição compreende que a pesquisa não deve ser apenas o retrato de um período. Seu foco recai sobre a compreensão dos fatores que antecedem o momento da investigação, bem como sobre a identificação de tendências e oportunidades futuras.

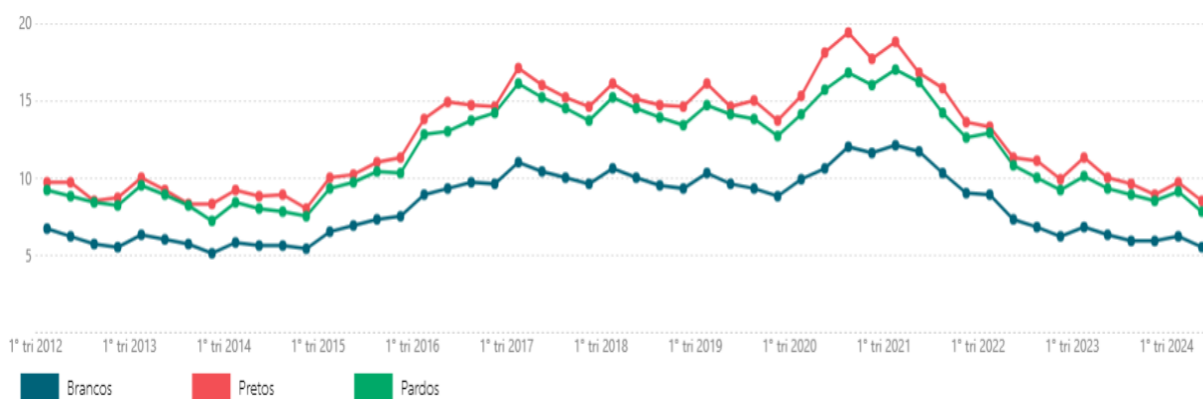
cotas pode tornar o ausente existente.

Dworkin (2002, s.p.) afirma que o direito à dignidade pode ser entendido como “[...] o direito de viver em condições quaisquer que sejam, nas quais o amor-próprio é possível ou pertinente [...] direito de não ser vítima da indignidade”. Ou seja, trata-se do direito de não ser tratado com desrespeito dentro da comunidade e cultura em que se vive. Nessa perspectiva, pessoas brancas preservam sua dignidade ao perpetuarem-se no poder, em detrimento das pessoas negras, consideradas incapazes e indignas de ocupar posições de status e autoridade.

O tratamento indigno pode ocasionar a perda do amor-próprio, o que Dworkin (2002) considera a pior privação possível. Para o autor, a dignidade possui duas vozes conectadas: ativa e passiva. A voz ativa compreende a dignidade que exigimos dos outros em relação a nós, pressupondo também que “[...] as pessoas se importam e devem importar-se com sua própria dignidade” (Dworkin, 2002, s.p.). A voz passiva, por sua vez, refere-se à dignidade que os outros requerem que tenhamos em relação a eles. A concepção dworkiniana exige, pois, que o outro seja tratado com dignidade, na mesma medida em que também exigimos ser tratados.

Em 2021, a taxa de informalidade da população ocupada era de 40,1%: 32,7% entre brancos, 43,4% entre pretos e 47,0% entre pardos. O rendimento médio dos trabalhadores brancos (R\$ 3.099) superava amplamente o de pretos (R\$ 1.764) e pardos (R\$ 1.814). Mais da metade (53,8%) dos trabalhadores do país era composta por pessoas pretas ou pardas; contudo, esses grupos ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto pessoas brancas ocupavam 69,0% dessas posições (IBGE, 2022).

Gráfico 3 – Taxa de desocupação da população acima de 14 anos ou mais de idade (Homens e mulheres)



Fonte: IBGE/PNAD (2022)

No segundo trimestre de 2024, a taxa de desocupação de pessoas brancas correspondia a 5,5%, de pardas, 7,8%, e de pretas, 8,5%.

Diante desses dados, o Monitoramento Formal do Emprego, pesquisa realizada pela Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA) com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), registrou em junho de 2024 um total de 653.590 vínculos formais de trabalho, o que representa um aumento de 1% em relação a maio. Esse crescimento reflete a dinâmica positiva do mercado de trabalho no Maranhão.

No contexto regional, a região Nordeste acumulou um estoque de 7.758.766 vínculos formais, com 281.987 admissões e 236.047 desligamentos, resultando em variação positiva de 0,62%. Em nível nacional, o Brasil totalizou 46.817.319 empregos formais, com crescimento de 0,45% em comparação ao mês anterior.

Entre as atividades econômicas no Maranhão, o setor da Construção destacou-se com saldo positivo de 1.440 contratações líquidas, somando 50.610 postos de trabalho formalizados. Em contraste, o setor de Água, Esgoto e Gestão de Resíduos apresentou saldo negativo de 106 demissões líquidas, contabilizando 4.440 postos de trabalho (FIEMA, 2024).

Comparando os resultados com os demais estados nordestinos, a Agropecuária do Maranhão totalizou 32.382 vínculos formais, representando 10,51% do estoque de empregos do setor na região. No setor industrial, o estado registrou 54.779 empregos formais, correspondendo a 4,58% do total regional. No segmento da Construção, alcançou representatividade de 9,23% na região, com 50.610 postos de trabalho.

Somando os setores da Indústria e da Construção, o Maranhão contabilizou 105.538 empregos formais, representando 7,05% do total desses segmentos na região Nordeste. Esses dados confirmam a importância estadual no cenário econômico regional e nacional, especialmente nesses setores. Tais resultados provêm do Monitoramento do Emprego Formal, estudo produzido pela Federação das Indústrias do Estado do Maranhão.

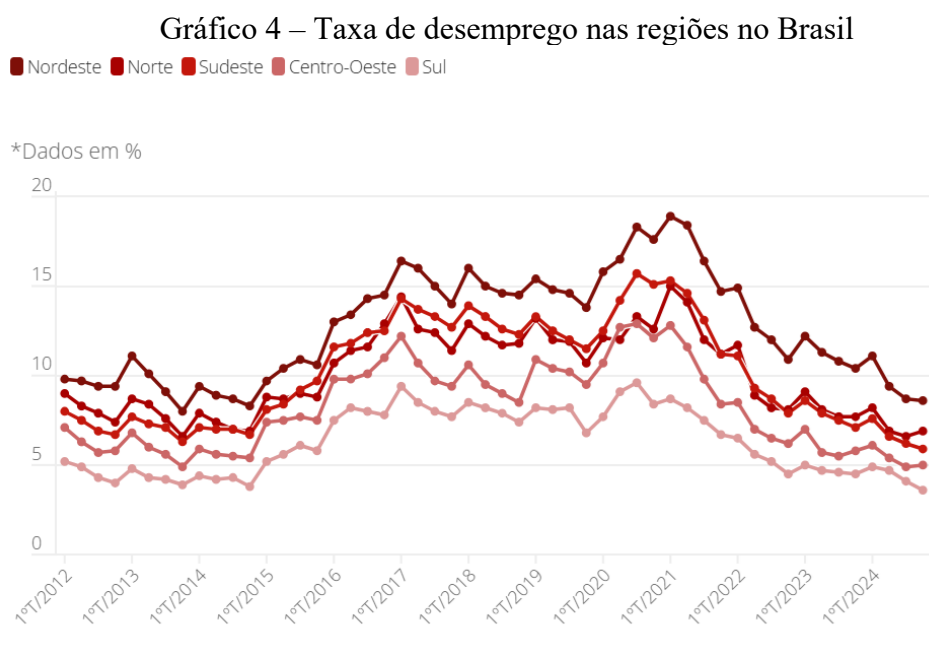
Considerando que o Maranhão é um dos estados com maior população negra (pretos e pardos) do Brasil – segundo dados do Censo IBGE (2022), 76,3% da população maranhense se autodeclara negra (pretos e pardos) –, apenas cerca de 22% se declaram brancas, havendo ainda pequena proporção autodeclarada amarela e indígena. Contudo, essa população não está igualmente representada nos postos de trabalho formais e com melhores rendimentos. Observa-se a super-representação de pessoas negras nos setores informais, ultrapassando 70% em algumas regiões, em ocupações de baixa qualificação e baixa remuneração. Mesmo sendo maioria populacional, pessoas negras não acessam, na mesma proporção, os espaços de poder e renda.

### 2.2.3 O desemprego no Brasil e nas regiões

O desemprego refere-se às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão empregadas, mas se encontram disponíveis e em busca de trabalho. Portanto, para que alguém seja considerado desempregado, não basta não possuir emprego.

Em 2024, o Brasil registrou a menor taxa média de desemprego da história, equivalente a 6,6%. Esses números, entretanto, apresentam variações significativas entre as regiões do país. No Nordeste, por exemplo, a taxa de desemprego é de 8,6%, mais que o dobro da verificada na região Sul, que atingiu 3,6%.

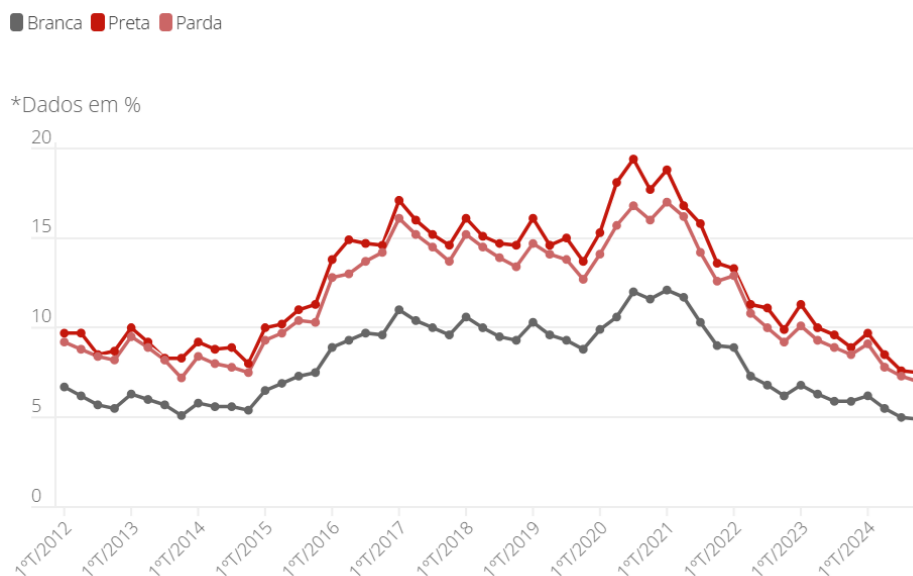
Em 2012, a região Sul possuía a menor taxa de desemprego do país e foi a única em que o índice apresentou queda significativa no último trimestre de 2024, passando de 4,1% para 3,6%. As demais regiões tiveram recuos menores ou registraram pequenos aumentos. No Nordeste, a taxa diminuiu de 8,6%, embora ainda permaneça acima das demais regiões brasileiras, conforme apresentado no Gráfico 4, a seguir.



Fonte: IBGE-PNAD Contínua (2024)

Quanto ao critério raça, o desemprego historicamente afeta mais as populações pretas e pardas do que a branca. No último trimestre de 2024, a taxa de desocupação entre pessoas brancas chegou a 4,9%, enquanto entre pretas e pardas permaneceu acima da média, atingindo 7%, conforme exposto no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Taxa de desemprego nas regiões no Brasil segundo cor e raça



Fonte: IBGE PNAD (2022)

Vale ressaltar que os resultados desses indicadores se somam à exclusão histórica e à invisibilidade da população negra quanto ao acesso a oportunidades de bens materiais e simbólicos primordiais no Brasil.

Segundo dados do IBGE, a taxa de desemprego do Maranhão subiu 1,3% no primeiro trimestre de 2024, conforme a PNAD Contínua trimestral. Os números estão acima da média nacional, que registrou uma taxa de 7,9% de desemprego. No quarto trimestre de 2023, encerrado em dezembro, o estado registrou taxa de 7,1%. Nos primeiros três meses de 2024, o percentual de desempregados chegou a 8,4%, configurando o segundo trimestre consecutivo de aumento. O IBGE apontou que os setores de comércio, reparação de veículos, administração pública e serviços sociais foram os que mais perderam postos de trabalho no último ano, áreas que historicamente mais absorvem trabalhadores no estado.

Essa realidade pode ser analisada à luz das contribuições de Bourdieu (1998), segundo o qual o desemprego retrata não apenas uma condição econômica, mas um fenômeno socialmente construído, vinculado à distribuição desigual dos capitais econômico, social e cultural. As trajetórias sociais seriam determinadas por estruturas que reproduzem exclusão, evidenciada na precariedade de acesso das pessoas negras ao mercado de trabalho formal.

Souza, J. (2009) afirma que a desigualdade brasileira se funda na exclusão histórica das classes populares, especialmente daquilo que denomina “ralé”, composta majoritariamente por negros e pobres situados à margem do capital cultural e simbólico valorizado pelo mercado.

Assim, a distribuição do desemprego e da informalidade no Brasil não pode ser compreendida de forma despolitizada ou meramente técnica, mas como expressão de uma estrutura social que produz e legitima hierarquias baseadas na cor da pele, no território e na classe (Souza, J., 2009).

#### 2.2.4 Renda nas regiões brasileiras

Levando em consideração que o rendimento médio mensal domiciliar per capita corresponde à razão entre o total dos rendimentos domiciliares nominais e o total de moradores, o cálculo considera não apenas a renda do trabalho, mas também outras fontes, podendo indicar fragilidade econômica. Em 2023, a renda per capita no Brasil foi de R\$ 1.893, ante R\$ 1.625 em 2022, representando aumento de 16,5%.

Tabela 2 – Renda média por regiões no Brasil

<b>Posição</b>	<b>Regiões</b>	<b>Renda em 2023</b>
<b>1</b>	Centro-Oeste	2.011
<b>2</b>	Sul	1.983
<b>3</b>	Sudeste	1.842
<b>4</b>	Norte	1.143
<b>5</b>	Nordeste	1053

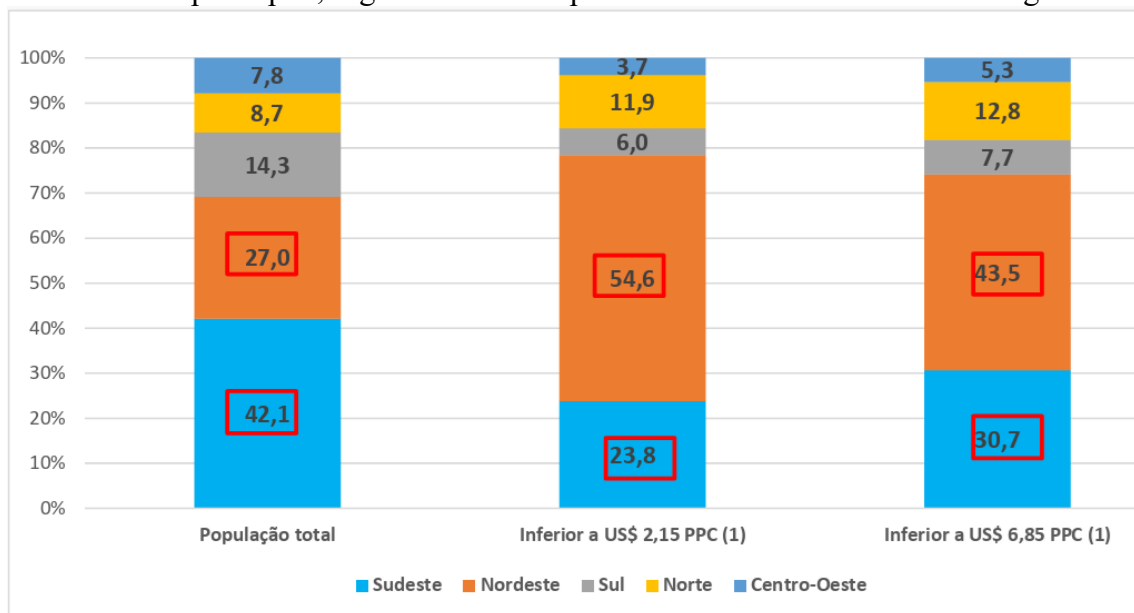
Fonte: IBGE/PNAD (2023)

Conforme demonstrado na Tabela 2, o Brasil é um país amplo e diverso, apresentando diferenças socioeconômicas significativas entre suas regiões. Segundo a PNAD-C (2024), as maiores médias de rendimento anual foram registradas no Distrito Federal (R\$ 5.043), em São Paulo (R\$ 3.907) e no Paraná (R\$ 3.758). As menores médias ocorreram no Maranhão (R\$ 2.049), no Ceará (R\$ 2.071) e na Bahia (R\$ 2.165). Diante disso, a região Nordeste se destaca entre aquelas com menores médias, pois três estados que a compõem figuram com os percentuais mais baixos (IBGE, 2025).

De acordo com o IBGE, o Índice de Gini – instrumento utilizado para mensurar a distribuição de renda em uma população – também é empregado na análise de desigualdade social em estados e municípios. Conforme dados do PNUD (2022), o índice de Gini brasileiro é de 0,518, o que coloca o país na oitava posição entre as dez nações com maior desigualdade no mundo. Quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade de renda; portanto, quanto maior o indicador, menores são a equidade social e a aproximação da renda entre os estratos mais pobres e mais ricos.

No tocante à renda domiciliar per capita, segundo a linha de pobreza da população brasileira e suas regiões, o Gráfico 6 demonstra que as participações das regiões Norte e Nordeste na pobreza e na extrema pobreza superam as das demais regiões. Assim, 54,6% dos extremamente pobres e 43,5% dos pobres do Brasil encontram-se no Nordeste, que representa 27% da população total. No Sudeste, 23,8% dos extremamente pobres e 30,7% dos pobres do país se concentram na região, a qual corresponde a 42,1% da população.

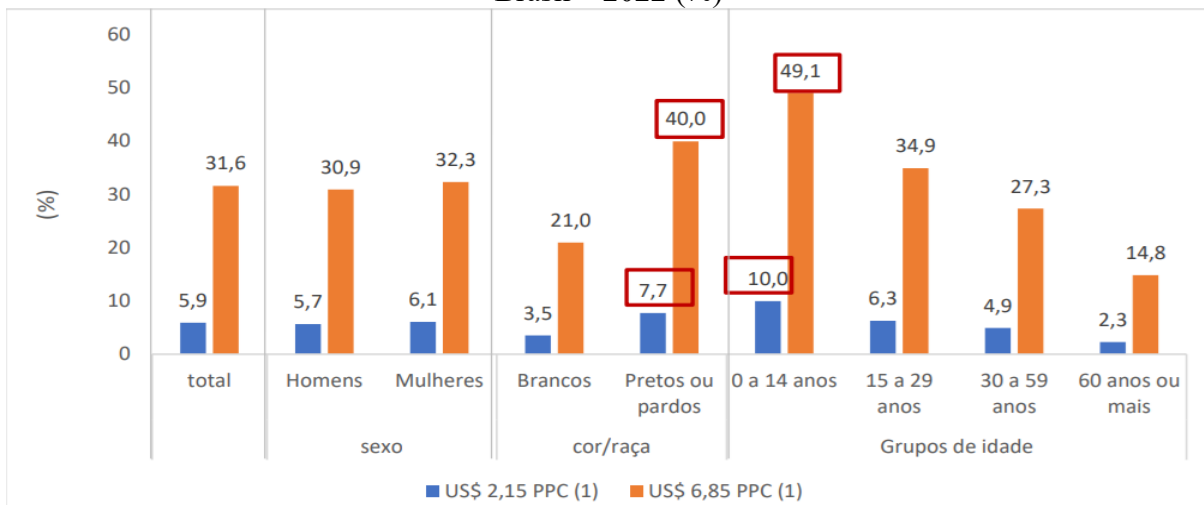
Gráfico 6 – Distribuição de percentual da população total e por classes de rendimento domiciliar per capita, segundo linhas de pobreza selecionadas – Grandes Regiões -2022



Fonte: IBGE/PNAD (2022)

No recorte racial, a proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo da linha de extrema pobreza apresentou diferenças significativas, com maiores incidências entre pretos/as e pardos/as. Observa-se, ainda, que a pobreza se manifesta em maior proporção entre pessoas de até 14 anos de idade, alcançando 49,1%.

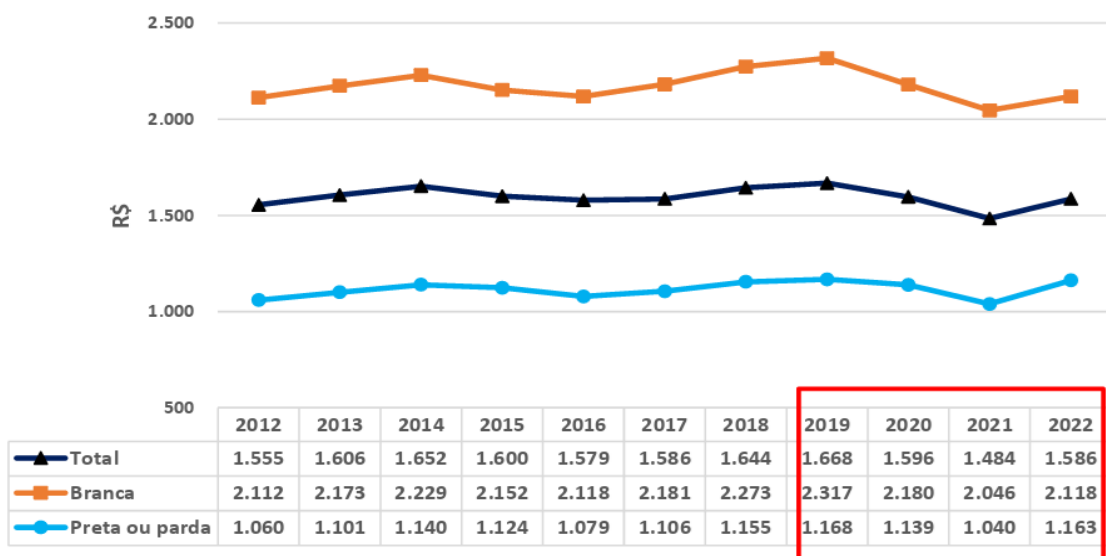
Gráfico 7 – Proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo da extrema pobreza (US\$ 2,15) e pobreza (US\$ 6,85), segundo sexo, cor ou raça e grupos de idade – Brasil – 2022 (%)



Fonte: IBGE/PNAD (2022)

Segundo as informações apresentadas no Gráfico 7, o rendimento médio domiciliar per capita aumentou 6,9%, impulsionado pelo crescimento de 11,8% nos rendimentos das pessoas pretas ou pardas e de 3,5% entre as pessoas brancas. Contudo, apesar desse aumento, não houve recuperação das perdas registradas nos anos de 2020 e 2021 (-4,9%). Além disso, ao longo de toda a série observada, as pessoas de cor ou raça preta ou parda continuaram recebendo, em média, aproximadamente a metade do rendimento das pessoas brancas, reiterando a persistência das desigualdades estruturais.

Gráfico 8 – Rendimento médio domiciliar per capita segundo raça/ cor Brasil 2012 -2022



Fonte: IBGE/PNAD (2012-2022)

Considerando o Gráfico 8, segundo dados da PNAD, a média de rendimento do Brasil aumentou 18,8%, passando de R\$ 1.367, em 2021, para R\$ 1.625, em 2022. A desigualdade, contudo, permanece entre as diferentes regiões do país. Segundo o IBGE, a renda média dos domicílios maranhenses corresponde à metade da média nacional, totalizando R\$ 814 mensais.

Além do Maranhão, outros 11 estados registraram renda per capita média abaixo do salário-mínimo vigente no ano da pesquisa, todos situados nas regiões Norte e Nordeste, evidenciando o desafio persistente da desigualdade regional a ser enfrentado pelas políticas públicas. Os resultados da PNAD Contínua revelam a fragilidade econômica do estado, com desdobramentos na educação, saúde, segurança e demais áreas sociais.

No que tange à renda de jovens negros no Maranhão, dados do IBGE (2023) mostram que esses jovens recebem, em média, 37% a menos que pessoas autodeclaradas brancas, conforme a Síntese de Indicadores Sociais (SIS). O levantamento apresenta um panorama da realidade socioeconômica da população maranhense e revela que, embora a população negra seja predominante no estado, os brancos recebem os maiores rendimentos.

Em 2022, homens negros tiveram renda mensal de R\$ 1.464, valor 37,4% inferior ao de homens brancos. A comparação entre mulheres revela que uma mulher negra recebe, em média, 38,5% (R\$ 1.328) a menos que uma mulher branca. O rendimento-hora dos trabalhadores ocupados brancos (R\$ 20,10) foi 61,4% maior que o dos trabalhadores negros (R\$ 11,80). A discrepância se amplia ao observar o rendimento médio real: pessoas brancas (R\$ 3.273) ganharam 64,2% a mais que pessoas negras (R\$ 1.994) (IBGE, 2023).

Essas desigualdades salariais não são acidentais, mas estruturais. Segundo Munanga (2018), a ideologia da mestiçagem mascarou o racismo estrutural, parte do funcionamento das instituições econômicas. Hasenbalg (1979) demonstrou que desigualdades raciais persistem mesmo entre indivíduos com escolaridade e ocupações semelhantes, evidenciando mecanismos de discriminação no mercado de trabalho. Para Florestan Fernandes (1965), a exclusão da população negra do processo de integração plena à sociedade de classes explica a persistência histórica das desigualdades de renda, já que a população negra foi incorporada ao mercado de trabalho de forma subalterna e sem garantias.

Ainda segundo o IBGE (2023), embora o índice de trabalhadores informais tenha apresentado queda, o Maranhão mantém percentual elevado: 65,5%. A maioria atua na construção civil e em trabalhos domésticos.

Diante disso, analisamos na subseção seguinte alguns indicadores sociais, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), saneamento básico, educação, violência e encarceramento.

### 2.3 Entre estatísticas e esperança: o peso dos indicadores sociais nas trajetórias

Indicadores sociais e de vulnerabilidade social possuem significado social, subsidiados por dados e informações de interesse coletivo e, ao mesmo tempo, geram novos insumos que constituem matéria-prima para a definição de objetivos e prioridades sociais. Podem apresentar-se de modo abstrato, como um constructo ou framework conceitual, servindo às políticas públicas ao operacionalizarem conceitos. Também podem traduzir, em termos operacionais, dimensões sociais, com base em escolhas teóricas ou em políticas já implementadas, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade (Vitorino; Júlio Neto, 2023).

Jannuzzi (2005, p. 138) descreve que “no campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático”. A relevância de conhecê-los está no fato de que exercem papel fundamental na criação, implementação e avaliação de políticas públicas. São eles que informam ao gestor público a quantidade de estudantes por escola, de pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos prisionais, de homicídios em um bairro, de indivíduos desempregados, entre outros (Parahos *et al.*, 2013).

Assim, torna-se praticamente inviável conceber qualquer intervenção estatal sem conhecer, de forma direta e detalhada, a realidade social que se deseja transformar (Parahos *et al.*, 2013). Nesse sentido, Jannuzzi (2018) afirma:

Um indicador social “é uma medida, em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas)”. Trata-se de um recurso metodológico, empiricamente referenciado, que informa acerca de um aspecto da realidade social ou sobre mudanças em curso. (Jannuzzi, 2018, p. 15)

Segundo Jannuzzi (2018, p. 2), “quanto mais bem dimensionadas e caracterizadas essas questões por meio de indicadores, mais argumentos são fornecidos aos grupos de pressão e à sociedade na disputa de prioridades na agenda social e na alocação de recursos orçamentários”.

Os indicadores subsidiam as políticas públicas ao fornecer um panorama de como as desigualdades estão estruturadas, apontando quais aspectos devem ser priorizados nas agendas de discussão e implementação de ações; eles orientam os caminhos para formulação e acompanhamento de políticas. A seguir, detalhamos alguns indicadores sociais para ampliar a compreensão acerca da necessidade das políticas de cotas e da institucionalização da Lei de Cotas no país.

### 2.3.1 Índice de Desenvolvimento Humano

Dentre os indicadores sociais apresentados, a falta de equidade também impacta o IDH do país. Esse índice compara a qualidade de vida entre nações e varia de 0 a 1 (quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento). Seu cálculo baseia-se em três dimensões: saúde, mensurada pela expectativa de vida ao nascer; educação, referente ao nível de escolaridade da população; e renda, relacionada ao PIB per capita. O Brasil apresenta IDH de 0,760, ocupando a 89ª posição entre os 193 países analisados.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado às Desigualdades (IDHAD), esse indicador considera a desigualdade na distribuição de cada dimensão do IDH na população. A perda no desenvolvimento humano devido às desigualdades é dada pela diferença entre o IDH e o IDHAD. À medida que a desigualdade de um país aumenta, também aumenta a perda no desenvolvimento humano. No caso brasileiro, a perda devido à desigualdade é de 24,1%, reduzindo o IDH para 0,577 em 2022 (Relatório de Desenvolvimento Humano, UNDP, 2024).

Tabela 3 – Posição do IDHM nas regiões do Brasil

<b>REGIÕES</b>	<b>Posição IDHM</b>	<b>IDHM</b>
<b>Centro-Oeste</b>		
Distrito Federal	1	0,824
Goiás	8	0,735
Mato Grosso do Sul	10	0,729
Mato Grosso	11	0,725
<b>Sudeste</b>		
São Paulo	2	0,783
Rio de Janeiro	4	0,761
Espírito Santo	7	0,74
Minas Gerais	9	0,731
<b>Sul</b>		
Santa Catarina	3	0,774
Paraná	5	0,749
Rio Grande do Sul	6	0,746
<b>Norte</b>		
Amapá	12	0,708
Roraima	13	0,707
Tocantins	14	0,699
Rondônia	15	0,69
Amazonas	18	0,674
Acre	21	0,663

Nordeste		
Rio Grande do Norte	16	0,684
Ceará	17	0,682
Amazonas	18	0,674
Pernambuco	19	0,673
Sergipe	20	0,665
Bahia	22	0,66
Paraíba	23	0,658
Piauí	24	0,646
Pará	24	0,646
Maranhão	26	0,639
Alagoas	27	0,631

Fonte: Elaborado pela autora com os dados Atlas Br (2025)

De acordo com a Tabela 3, referente às regiões e aos estados brasileiros, o IDHM é uma medida composta por três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

A análise dos dados do IDHM revela profundas disparidades entre as regiões brasileiras, sendo o Maranhão o penúltimo colocado no ranking nacional, com índice de 0,639, à frente apenas de Alagoas (0,631). Enquanto unidades federativas como o Distrito Federal (0,824), São Paulo e Santa Catarina ocupam as primeiras posições, evidencia-se a concentração dos mais altos indicadores nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, em contraste com os baixos índices do Norte e, sobretudo, do Nordeste.

Nesse contexto, a provocação de Jannuzzi (2018, p. 02) torna-se crucial ao afirmar que os “indicadores fundamentam os argumentos aos grupos de pressão e à sociedade no confronto de prioridades na agenda social e na alocação de recursos orçamentários”. A persistência de baixos indicadores no Maranhão sugere que, apesar da disponibilidade de diagnósticos precisos, como o próprio IDHM, o Estado brasileiro não tem atuado de forma eficaz na priorização de políticas sociais voltadas às regiões historicamente marginalizadas.

A baixa mobilização de recursos públicos federais para enfrentar os gargalos estruturais da educação, saúde e renda no Maranhão evidencia a ausência de políticas redistributivas efetivas e revela a insuficiência do uso de indicadores como instrumentos de pressão política e reformulação de prioridades orçamentárias. Assim, embora os dados estejam disponíveis e dimensionem claramente a desigualdade, sua tradução em políticas públicas concretas ainda esbarra em uma lógica de concentração de investimentos e de invisibilização das necessidades das regiões mais vulneráveis.

### 2.3.2 Saneamento e esgoto

O acesso ao abastecimento de água e ao esgotamento sanitário adequados constitui direito fundamental, essencial para assegurar condições dignas de habitação, cuidado e manutenção da saúde, bem como preservação do meio ambiente. No Brasil e no mundo, muitos ainda são privados desses serviços básicos. A desigualdade nesse acesso relaciona-se a diversas dimensões que compõem situações de vulnerabilidade (IBGE, 2025).

A adequação, e não apenas a existência dos serviços, é fundamental para garantir condições dignas de habitação, preservação ambiental e redução da incidência de diversas doenças. Água e esgoto sem tratamento adequado podem estar contaminados com organismos patogênicos causadores de leptospirose, cólera, hepatites A e E, diarreias, verminoses e dermatites. A água parada, muitas vezes armazenada em recipientes no interior dos domicílios em períodos de seca ou intermitência no abastecimento, torna-se foco de reprodução de mosquitos vetores de enfermidades como dengue, *chikungunya*, *zika*, febre amarela e malária, algumas das quais retornaram como fonte de preocupação em regiões brasileiras nos últimos anos em razão do aumento de casos (IBGE, 2025).

Quanto à existência de tratamento de água nas regiões brasileiras, segundo o IBGE (2025), com base nos dados de 2017 extraídos do SIDRA, as regiões Norte registraram 98,44%; Nordeste 99,28%; Centro-Oeste 99,57%; enquanto Sul e Sudeste atingiram 100% de cobertura da rede de tratamento. Esses dados evidenciam os privilégios de morar em regiões metropolitanas, supostamente mais desenvolvidas, em detrimento das regiões cuja territorialidade não é integralmente atendida; nesses casos, parte da população permanece sem abastecimento adequado, o que se reflete no maior acometimento de doenças, em condições indignas de habitação e maior vulnerabilidade.

Entre 2010 e 2022, todas as unidades da federação (UFs) registraram aumento na proporção da população residindo em domicílios com coleta de esgoto e na proporção dos habitantes morando em domicílios com esgotamento por rede coletora ou fossa séptica. Mato Grosso do Sul (34,8 pontos percentuais) foi a UF com maior crescimento nesse indicador.

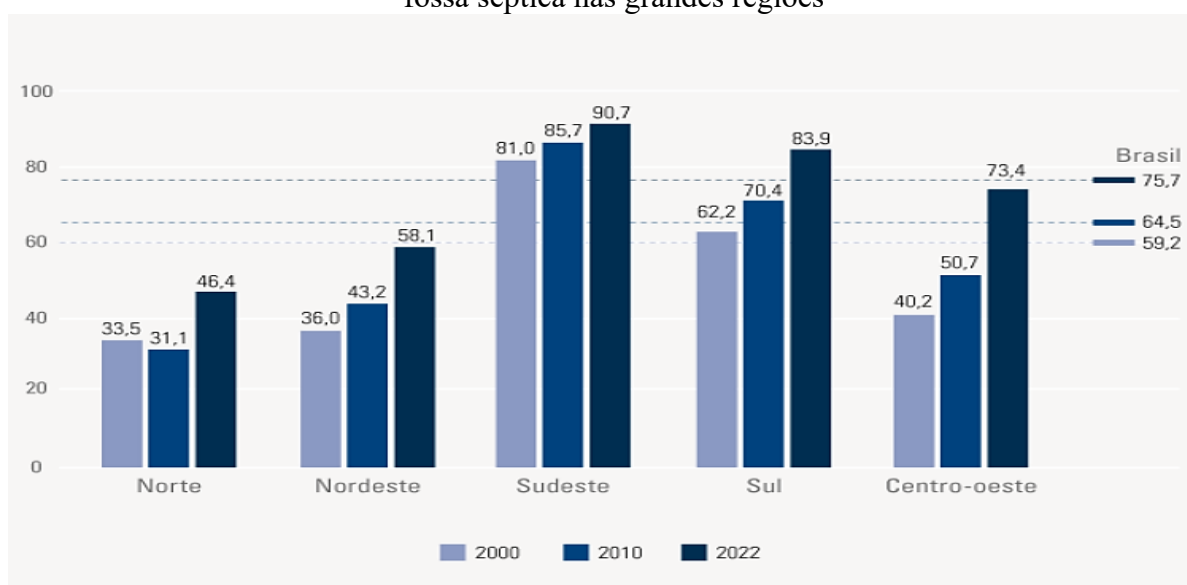
Em 2022, 3.505 municípios brasileiros apresentavam menos da metade da população morando em domicílios com coleta de esgoto; em 2.386 municípios, menos da metade residia em domicílios com esgotamento por rede coletora ou fossa séptica.

No mesmo ano, 97,8% da população tinham, no mínimo, um banheiro de uso exclusivo. Banheiros compartilhados por mais de um domicílio foram declarados por 0,5% da população; 0,6% habitavam domicílios sem banheiros, sanitários ou buracos para dejeções. Dos que

possuíam banheiro exclusivo, 99,28% eram brancos, 97,63% pretos, 99,61% amarelos, 96,78% pardos e 61% indígenas.

Quanto às restrições de acesso a saneamento básico, em 2022, eram maiores entre jovens, pretos, pardos e indígenas. A população de cor ou raça amarela apresentou o maior índice de acesso à infraestrutura de saneamento, seguida pela população branca.

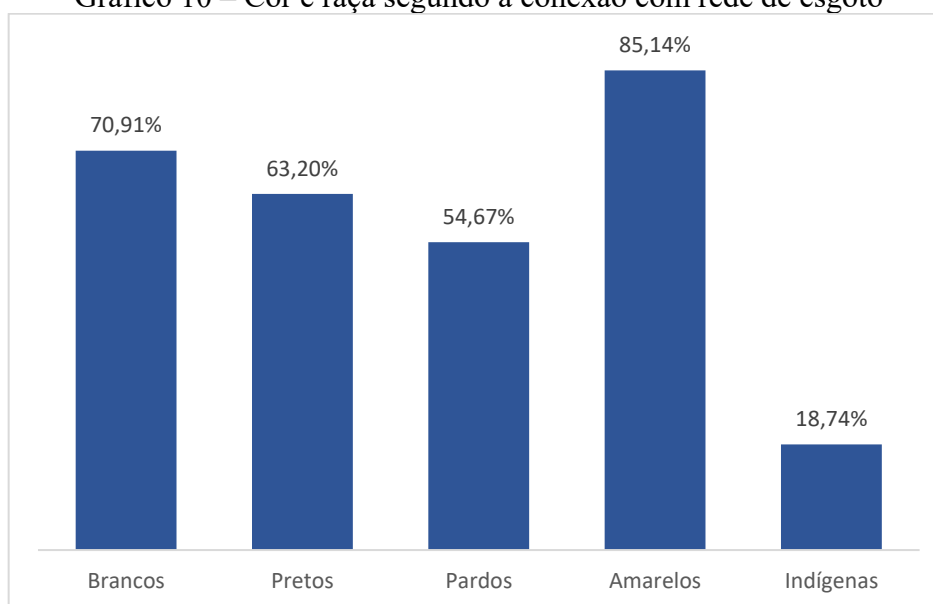
Gráfico 9 – Moradores em domicílios com esgotamento sanitário por rede coletora, pluvial ou fossa séptica nas grandes regiões



Fonte: IBGE/Censo demográfico (2022)

Conforme o Gráfico 9, em relação à conexão à rede de esgoto segundo cor/raça no Brasil, 70,91% das pessoas brancas vivem em locais com acesso ao serviço, enquanto o percentual entre pessoas amarelas é de 85,15%, entre pessoas pretas 63,29%, entre pardas 54,67% e entre indígenas 18,74%. Dessa forma, as pessoas brancas têm maior acesso a ambientes com melhor infraestrutura, o que lhes proporciona melhores condições de vida em comparação às pessoas pretas e pardas.

Gráfico 10 – Cor e raça segundo a conexão com rede de esgoto



Fonte: IBGE (2022)

O Maranhão possuía, em 2017, a menor porcentagem do país de municípios com esgotamento sanitário por rede de coleta de esgoto, conforme a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico divulgada pelo IBGE. Apenas 6,5% dos municípios maranhenses (14 dos 217) ofereciam esse serviço. Constatou-se ainda a ausência de secretaria municipal responsável pela coleta de esgoto nesses 14 municípios que ofereciam o serviço.

Em 2022, o município de São Paulo (99,0%) registrou o maior percentual de população atendida por coleta de lixo, enquanto o Maranhão apresentou o menor índice (69,8%). Embora tenha sido a unidade federativa que mais ampliou a cobertura de coleta de lixo entre 2010 e 2022 (16,3 pontos percentuais), ainda precisa avançar para alcançar níveis próximos aos das demais regiões brasileiras.

Segundo Jesus (2020, p. 1), “desde o Brasil Colonial há um continuum de vivências sanitárias da população negra marcado pelo não acesso aos serviços de saneamento e seu consequente impacto na saúde ambiental dessa população”. Ao defender a incorporação do tema nas agendas políticas e de pesquisa, o autor ressalta a presença de racismo institucional, compreendido como “mecanismo estrutural de exclusão racial seletiva no acesso aos benefícios gerados pelo Estado e usufruídos pelos grupos raciais privilegiados” (Jesus, 2020, p. 4).

Enquanto áreas nobres, majoritariamente ocupadas por pessoas brancas, apresentam amplo acesso à água tratada e esgotamento sanitário, bairros periféricos e comunidades negras enfrentam graves deficiências nesses serviços (Borja; Moraes; Boteon, 2022). Essa desigualdade reflete um legado histórico de exclusão e segregação espacial que, ainda hoje, define quem tem direito a condições dignas de vida.

Nesse caminho, Borja, Santos e Moraes (2025) afirmam que “o saneamento básico revela, de forma clara, os excluídos, os apartados da cidade, os que vivem à margem, mas são fundamentais para movimentar a máquina bruta do capitalismo”. Afirmam também que esse cenário se manifesta em sua forma mais cruel: espaços insalubres; esgoto a céu aberto; resíduos sólidos espalhados pelas ruas devido à precariedade da coleta; fornecimento intermitente de água; e inundações recorrentes, o que aumenta os riscos de doenças evitáveis.

Diante dos dados apresentados sobre saneamento e esgoto, observamos correlação direta entre melhores condições de cidadania e a população branca, que apresenta os mais altos indicadores de renda e emprego, o que possibilita maior dignidade humana. O acesso historicamente reproduzido a recursos materiais representa, simbolicamente, status e poder na hierarquia social, algo que não é assegurado à população negra.

### 2.3.3 Doenças que mais matam os brasileiros

Em 2024, mais de 932 mil pessoas morreram por razões de saúde, violência ou acidentes em todo o Brasil. As principais causas de morte entre os brasileiros foram doenças cardíacas e circulatórias, câncer e enfermidades respiratórias – juntas, essas causas resultaram em 552.403 óbitos, representando praticamente dois em cada três registros de morte no território nacional.

As doenças do coração ocuparam a primeira posição no ranking de letalidade, ocasionando 237.213 mortes. Entre as enfermidades cardiovasculares mais letais estiveram os acidentes vasculares cerebrais (63.533), o infarto agudo do miocárdio (56.096) e a insuficiência cardíaca (20.692). Em seguida, o câncer registrou 157.747 óbitos, abrangendo tumores (neoplasias) de diferentes naturezas. Um terço dessas vítimas (51.337) morreu em decorrência de câncer no sistema digestório – especialmente no cólon (9.942), no estômago (8.964) e no pâncreas (8.481). Fora do sistema digestivo, o câncer de pulmão e de órgãos do sistema respiratório foi o mais letal, causando 22.853 mortes ao longo do ano (Veja, 2024).

O último levantamento do Instituto Nacional de Câncer (INCA), do Ministério da Saúde, que analisou tendências de evolução dos tipos da doença no Brasil, apontou um cenário alarmante para os próximos três anos. Conforme a pesquisa *Estimativa 2023 – Incidência de Câncer no Brasil*, são esperados, anualmente, 12.060 novos casos até 2025 (Inca, 2022).

No Nordeste, o câncer de próstata deve representar 38,1% dos casos entre homens, enquanto o câncer de mama deve atingir 28,1% das mulheres. No Maranhão, a taxa de incidência do câncer de próstata deve chegar a 56,47 para cada 100 mil homens, enquanto o câncer de mama deve atingir 28,7 para cada 100 mil mulheres, considerando todos os tipos de

câncer (Inca, 2022).

As patologias do sistema respiratório aparecem na terceira posição, levando 121.443 vidas até setembro de 2024. Mais da metade dos casos (64.937) resultaram de gripe (influenza) e pneumonia; doenças crônicas das vias aéreas, como enfisema e asma, causaram 29.137 óbitos; e a COVID-19 ocasionou 3.607 mortes no país no período.

Segundo os dados estatísticos do Painel de Monitoramento do Ministério da Saúde referentes ao período de 2000 a 2016, a Região Sudeste apresentou o maior índice de mortalidade proporcional associada a essas doenças, com taxa de 99,6%, seguida pela Região Sul (98,7%), Nordeste (81,8%), Centro-Oeste (74%) e Norte (49,6%) (Painel de Monitoramento, 2016).

No que se refere à mortalidade proporcional por doenças cardiovasculares (DCV), doença isquêmica do coração (DIC) e acidente vascular cerebral (AVC) no Brasil em 2019, as DCV corresponderam a 27,0% do total de óbitos, com a maior proporção na Região Sudeste e a menor na Região Norte. A DIC foi responsável por 32,3% das mortes por DCV no país, enquanto o AVC representou 27,8%. A maior proporção de mortalidade por DIC ocorreu em Mato Grosso do Sul, Pernambuco e São Paulo; já a maior proporção de mortes por AVC foi registrada no Amazonas, no Amapá e no Distrito Federal.

Baptista e Queiroz (2019) investigaram a relação entre a taxa de mortalidade por DCV e o desenvolvimento econômico, no tempo e no espaço, medido pelo PIB per capita, nas microrregiões brasileiras, de 2001 a 2015. Os autores, utilizando as bases de dados SIM-DATASUS e SIDRA/IBGE, observaram um rápido declínio na mortalidade por DCV nas regiões Sul e Sudeste, bem como um declínio mais lento na região Centro-Oeste. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste registraram aumento nas taxas de mortalidade por DCV ao longo do período analisado, possivelmente em decorrência do menor acesso aos cuidados de saúde e dos fatores socioeconômicos (Baptista; Queiroz, 2019).

Conforme dados da PNAD/IBGE (2022), as proporções de pessoas com demanda não atendida por medicamentos evidenciam que 31,45% são brancas, enquanto 67,36% são pretas e pardas, revelando uma discrepância superior ao dobro entre esses grupos. Considerando que medicamentos são fundamentais para tratamentos de saúde, o risco de morte para a população negra privada desses insumos torna-se evidente. No que se refere ao acesso a serviços de saúde, 35,16% da população branca e 63,6% da população preta e parda relataram demandas não atendidas, destacando uma diferença alarmante e indicativa de que condições sociais desvantajosas aprofundam desigualdades no cuidado à saúde da população negra.

As Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) constituem as principais causas de

morte no mundo. A história natural dessas doenças e seu tratamento podem gerar incapacidades, reduzir a renda do indivíduo e da família e acentuar desigualdades socioeconômicas e de saúde. Além disso, impactam o Sistema de Saúde devido às necessidades de cuidados prolongados e dispendiosos. No Brasil, estima-se que 72% dos óbitos sejam decorrentes de DCNT, associados a fatores de risco modificáveis, desigualdades socioeconômicas, dificuldades de acesso aos serviços de saúde e deficiências em educação e informação em saúde (Simões; Meira; Santos; Câmara, 2012).

Os processos discriminatórios impõem limitações às pessoas que os vivenciam e podem desencadear problemas de saúde, afetando a autoimagem e o senso de integridade. Assim, a exposição ao racismo configura-se como determinante da saúde e do bem-estar – ou da ausência deles –, o que pode explicar por que a população preta (fenótipo negro e pele mais escura) frequenta proporcionalmente mais os Centros de Assistência Psicossocial (CAPS) do que a população branca (Matos; Tourinho, 2018).

A partir da constatação da presença do racismo e de seus efeitos deletérios sobre a saúde e a prestação de serviços, Werneck (2016, p. 9) aborda a promoção da equidade racial em saúde com base na visibilidade e na intervenção sobre os fatores que interferem no acesso e na utilização dos serviços de saúde. Entre as barreiras estruturais, identificamos a forte correlação entre regiões habitadas por populações de renda mais baixa e a precariedade da oferta de recursos pelo Sistema Único de Saúde. No Brasil, observamos expressiva relação entre raça, racismo, discriminação racial (incluindo suas interseccionalidades) e renda, com grupos racialmente discriminados ocupando patamares inferiores e sujeitos a ofertas precárias de ações de saúde pública e privada. Nesse sentido, “a falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” configura racismo institucional (Werneck, 2016, p. 8).

O nível de utilização dos serviços indica a perspectiva da integralidade, ao problematizar as possibilidades de acesso e uso, por grupos racialmente discriminados, dos diferentes níveis de atenção – da primária à alta complexidade –, no tempo e na intensidade necessários. Inclui-se, nesse âmbito, o acesso adequado a medidas preventivas, de diagnóstico e tratamento. No Brasil, estudo do IPEA sobre acesso a transplantes demonstrou a relevância dos diferenciais raciais e de gênero no acesso a esses procedimentos, favorecendo homens brancos em detrimento dos demais grupos (Marinho; Cardoso; Almeida, 2011).

### 2.3.4 Violência

A violência no Brasil constitui um problema grave, com um dos maiores números de homicídios do mundo. As políticas de encarceramento adotadas nos estados brasileiros contribuem para a intensificação desse quadro, assim como a expansão de facções criminosas originárias das grandes metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo, para as regiões Norte e Nordeste. Nesse contexto, apresentaremos a taxa de homicídios nas regiões brasileiras, enfatizando aquelas com maiores ocorrências, bem como a situação do Maranhão, os homicídios segundo raça/cor, as mortes violentas, o número de homicídios de jovens negros, os homicídios de negros e não negros, os maiores índices de homicídios nas capitais brasileiras e os homicídios no estado.

O binômio racismo–pobreza, configurado como marco estrutural que orienta seletivamente os processos de criminalização, prisão e homicídios no país, aparece de maneira recorrente e dramática nas estatísticas oficiais responsáveis pela produção e divulgação de dados sobre a violência, revelando os perfis dos sujeitos capturados pelo aparato de repressão e controle estatal. Em geral, jovens e adultos negros, oriundos das classes sociais subalternizadas, constituem o núcleo preferencial da ação cotidiana do sistema de justiça criminal e repressão policial (Alvarenga *et al.*, 2021).

Agamben (2004), ao utilizar o conceito de *homo sacer* – figura que simboliza a vida exposta à violência soberana sem proteção legal –, ilustra a linha invisível de exclusão das democracias modernas. Essa condição de permanente exclusão de humanidade e de direitos mínimos de cidadania coloca determinados indivíduos em uma zona de indistinção entre sacrifício e homicídio, marcando suas existências pela precariedade das relações de poder.

Nessa perspectiva, o genocídio configura-se como uma das formas mais graves de violação dos direitos humanos, ocorrendo quando há intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo étnico, nacional, racial ou religioso. O termo surgiu após a Segunda Guerra Mundial, em referência aos crimes cometidos pelos nazistas contra judeus e outras minorias. Trata-se de um ato intencional de assassinato em massa, causado sobretudo pelo Estado e por governantes, contra um grupo específico que se diferencia dos padrões sociais ou dos grupos majoritários e detentores do poder.

Assim, na Tabela 4, a seguir, apresentamos os homicídios nas regiões brasileiras.

Tabela 4 – Homicídios nas regiões brasileiras

<b>Região</b>	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Norte</b>	8.368	6.820	6.003	6.565	6.554
<b>Nordeste</b>	24.090	18.669	22.451	21.064	20.129
<b>Sudeste</b>	14.678	10.849	12.199	11.617	10.820
<b>Sul</b>	5.992	5.046	5.107	4.949	5.235
<b>Centro-Oeste</b>	4.828	4.119	4.108	3.652	3.671

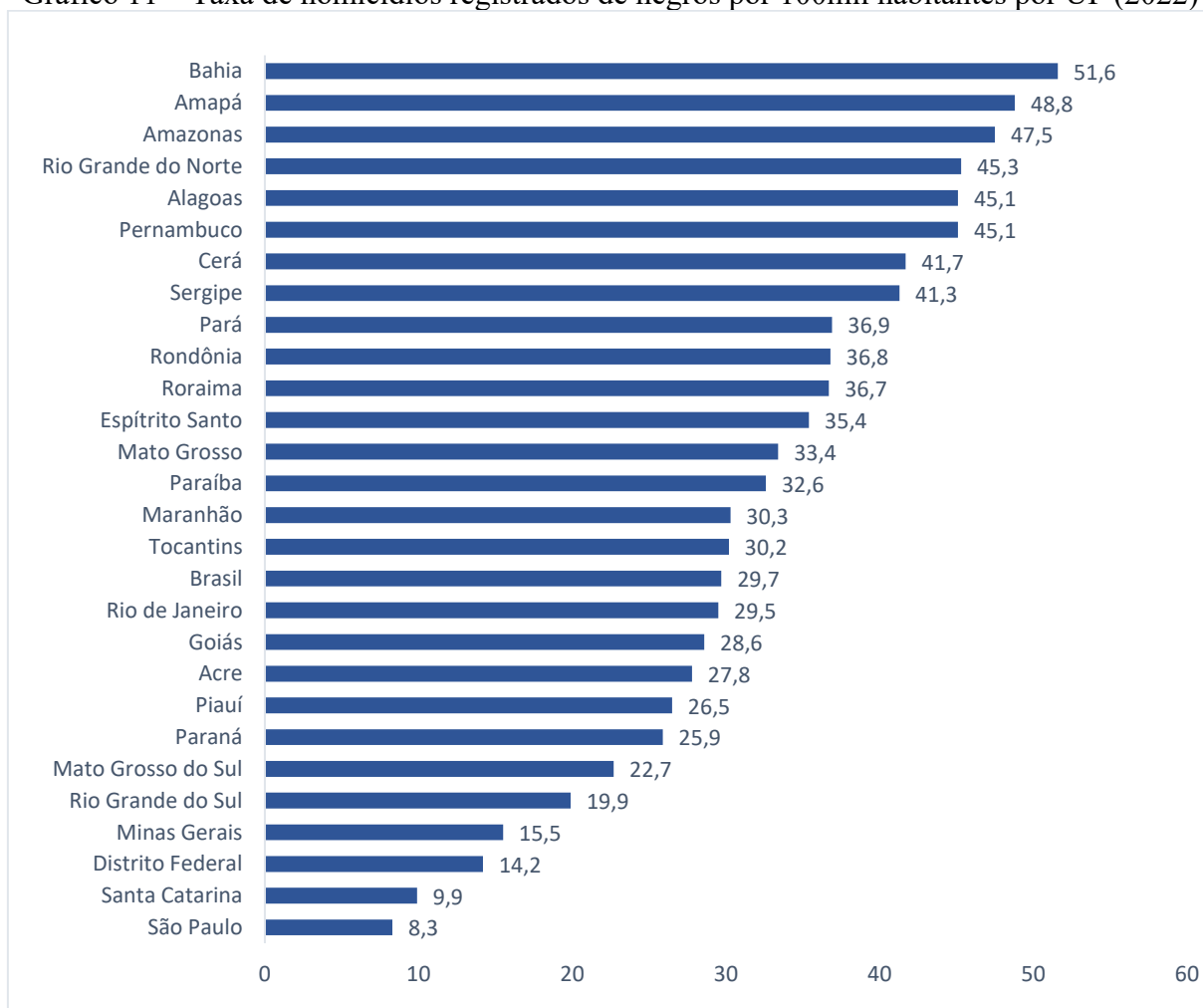
Fonte: Elaborado pela autora com base no Atlas da Violência/IPEA (2025)

Quanto à taxa de homicídios nas regiões brasileiras, segundo o *Atlas da Violência*, a região Nordeste lidera com o maior índice de homicídios no país, registrando 24.090 mortes em 2018 e 20.129 em 2022. Apesar da redução, os números permanecem expressivos. Em seguida, aparecem a região Sudeste, com 10.820 mortes em 2022, a região Norte, com 6.554, a região Sul, com 5.235, e a Centro-Oeste, com 3.671 mortes.

Em 2022, 76,5% dos homicídios no Brasil vitimaram pessoas negras, o que representa 35.531 mortes intencionais. A taxa de mortalidade da população negra corresponde a 19,4% do total de mortes com registro racial. Para cada pessoa não negra morta por homicídio, três pessoas negras são assassinadas. Ainda conforme o *Atlas da Violência*, a taxa de mortes intencionais para a população negra é de 29,7 por 100 mil habitantes, frente a 10,8 entre pessoas não negras.

Em 2024, a cada 10 vítimas de homicídio no país, sete são pessoas negras. Os dados integram o *Atlas da Violência 2024*, com base em informações do ano de 2022, conforme exposto no Gráfico 11, a seguir.

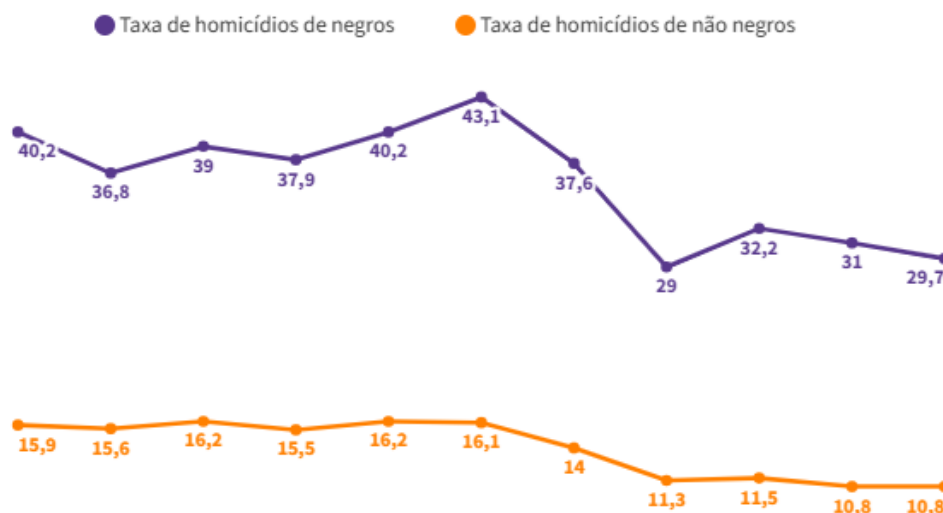
Gráfico 11 – Taxa de homicídios registrados de negros por 100mil habitantes por UF (2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Atlas de violência do IPEA (2022)

De acordo com o levantamento, 10.209 (19,4%) pessoas de outras raças e etnias foram assassinadas em 2022. Esse número corresponde às mortes de pessoas brancas, indígenas e amarelas. Apesar disso, o número de mortes de pessoas negras apresentou retração em relação ao levantamento anterior. No *Atlas da Violência* divulgado em 2023, com dados de 2021, o número de homicídios de pessoas negras atingiu o maior valor em 11 anos, totalizando 35.616 mortes. No início da série histórica, em 2012, a taxa registrada era de 37 mortes a cada 100 mil pessoas negras.

Gráfico 12 – Taxa de homicídios registrados de negros e não negros por 100 mil habitantes (2012 a 2022)



Fonte: Atlas de violência, IPEA (2022)

Como demonstrado no Gráfico 12, um dos mais evidentes vetores do racismo no Brasil é o extermínio da juventude negra. A tragédia social do genocídio dessa população tem sido amplamente estudada por pesquisadores dos campos da segurança pública, das ciências sociais e da saúde, em esforço duplo de caracterizá-la e, ao produzirem evidências de sua dimensão, profundidade e gravidade, combatê-la. Nesse campo, o conceito de “necropolítica”, cunhado por Achille Mbembe (2016), vem ganhando relevância política e analítica. Referindo-se às “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2016, p. 146), tal noção permite reconhecer, nas mortes de jovens negros, uma face seletiva de produção de morte constitutiva da modernidade.

Silva (2022), em sua pesquisa sobre o IFRN – campus Natal Zona Norte, relata que a vida e a trajetória de alguns jovens negros e negras que residem nas periferias de Natal/RN estão quase sempre na mira de um Estado genocida, racista e pautado pela necropolítica, como apresentado no escopo de sua investigação. Assim, o mundo de morte assinalado por Mbembe (2018) não se traduz somente nos óbitos violentos a que os corpos negros são submetidos cotidianamente. São mortes que impedem o acesso aos mínimos sociais, criminalizam religiões e heranças culturais, criam fronteiras quase impossíveis de serem ultrapassadas. Ainda que tenha se livrado dos grilhões, a população negra no Brasil permanece acorrentada a uma estrutura que exclui, marginaliza e extermina corpos negros e periféricos. Portanto, podemos inferir que a necropolítica atravessa as bases do racismo estrutural e define quais indivíduos terão seus direitos assegurados (Lourenço, 2023).

Ao analisarmos os dados estatísticos da violência relacionada à questão das drogas e sua consequência enquanto política de encarceramento e extermínio, observamos a prevalência de um grupo específico de pessoas como alvo do sistema penal: jovens negros da periferia. Os números representam, de acordo com Zaconne (2007):

A seletividade punitiva do sistema de justiça, que acaba por produzir uma cifra oculta da criminalidade. O estereótipo do bandido vai-se consumando na figura de um jovem negro, funkeiro, morador da favela, próximo do tráfico de drogas vestido com tênis, boné, cordões, portador de algum sinal de orgulho ou de poder e de nenhum sinal de resignação ao desolador cenário de miséria e fome que o circunda (Zaconne, 2007, p. 8).

Lourenço (2023) corrobora com o pensamento do autor quanto à caracterização de genocídio no Brasil:

Assim, no Brasil, o genocídio da população negra pode ser caracterizado de duas formas: ao mesmo tempo que caracteriza o conjunto jurídico, ao qual a população negra é submetida, materializado na atuação das forças de segurança contra a juventude negra, no modo como a população encarcerada - e majoritariamente negra - sobrevive ao sistema prisional, na falta de acesso aos equipamentos investigativos, periciais e judiciais nos casos de violência; por outro lado, apresenta-se na forma de falta de políticas sociais que impedem que negras e negros vivam socialmente, como a mortalidade materna, a insegurança alimentar, a falta de água potável, o cerceamento do direito de ir e vir, o desemprego e a falta de acesso à escolarização (Lourenço, 2023, p. 81-82).

É evidente no posicionamento dos autores que o racismo e suas emanções alimentam as desigualdades no país, e o desprovimento dessa população a coloca em posição subalterna devido aos escassos recursos de todas as ordens. Ultrapassar as barreiras estruturais, conscientes e inconscientes, e reparar esse fenômeno significa restituir desigualdades e corrigir as injustiças históricas sofridas por essa parcela da população. Apresentamos, na Tabela 5, as taxas de homicídios estimados por 100 mil habitantes de acordo com as capitais do país.

Tabela 5 – Maiores taxas de homicídios estimados por 100 mil habitantes por capital 2022

CIDADE	UF	REGIÕES	POPULAÇÃO (2022)	HOMICÍDIOS REGISTRADOS (A)	HOMICÍDIOS OCULTOS (B)	HOMICÍDIOS ESTIMADOS (A+B)	TAXA
Salvador	BA	NE	2.417.678	1568	37	1,605	66,4
Macapá	AP	N	442,933	241	6	247	55,8
Manaus	AM	N	2.063.689	1130	19	1,149	55,7
Porto Velho	RO	N	460,434	211	8	219	47,6
Fortaleza	CE	NE	2.428.708	918	183	1,101	45,3
Recife	PE	NE	1.488.920	635	31	666	44,7
Aracaju	SE	NE	602,757	240	12	252	41,8
Maceió	AL	NE	957,916	379	19	398	41,5
Teresina	PI	NE	866,300	343	7	350	40,4
Boa Vista	RR	N	413,486	148	14	162	39,2

Fonte: Atlas de violência (2022)

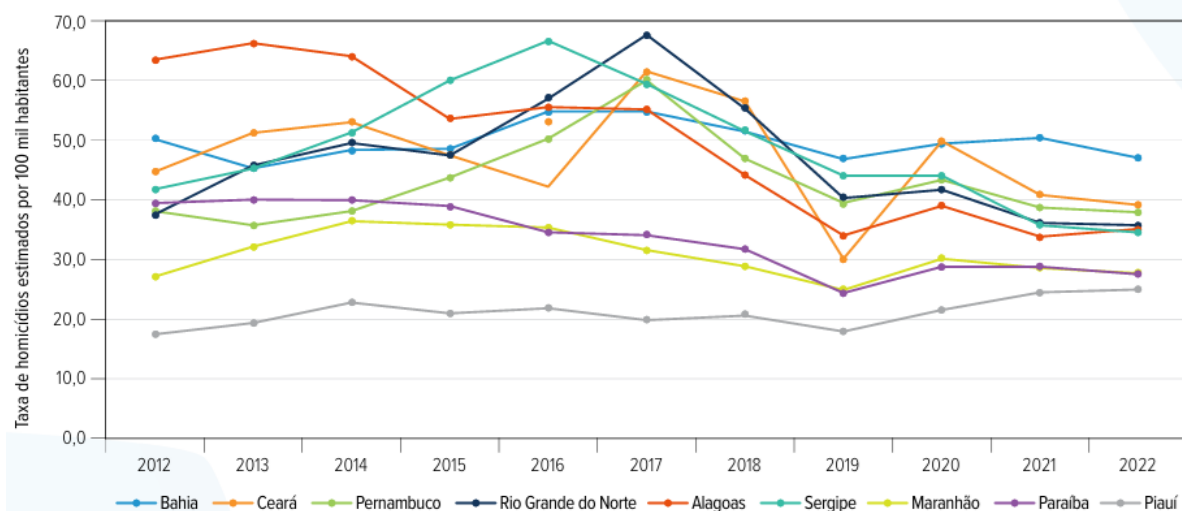
Podemos observar, na Tabela 5, que das dez cidades mais violentas do Brasil, seis estão na região Nordeste, considerada a mais violenta do país. A Bahia apresenta a maior taxa de homicídios de pessoas negras, totalizando 6.259 mortes em 2022.

Anualmente, o Ipea divulga o Atlas da Violência, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), documento que atualiza os dados sobre a violência no Brasil. Esse trabalho utiliza informações do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do Sistema de Informação de Agravos e Notificações (Sinan), ambos do Ministério da Saúde.

No presente contexto, a região Nordeste se configura como a mais violenta do país. O mapa que ilustra a distribuição espacial da taxa de homicídios estimados nessa região evidencia maior concentração nos municípios litorâneos, sobretudo nos arredores das regiões metropolitanas.

Alguns estados, entretanto, apresentaram, em 2022, áreas de interior com taxas elevadas, como ocorre no oeste da Bahia, Maranhão, Pernambuco, interior do Ceará e noroeste do Rio Grande do Norte. Naquele ano, a Bahia registrou a maior taxa de homicídios estimados na região (46,8), seguida de Ceará (39,0), Pernambuco (37,7), Rio Grande do Norte (35,5), Alagoas (34,9), Sergipe (34,3), Maranhão (27,6), Paraíba (27,4) e Piauí (25,2) – este último com os menores índices em toda a série histórica analisada.

Gráfico 13 – Taxa de homicídio estimados por 100 mil habitantes por UF (2012 a 2022) na região Nordeste



Fonte: Atlas de violência, IPEA (2022)

No Maranhão (27,6), observa-se mais um estado nordestino inserido na rota internacional do tráfico de drogas, tornando-se palco de confrontos entre facções criminosas, como o Bonde dos 40 (B40), originário do sistema penitenciário de São Luís (27,2). Além da capital, São José de Ribamar (27,8), também no norte do estado, eleva a média da taxa de homicídios maranhense. Entretanto, a capilaridade do crime tem provocado índices ainda mais elevados em municípios do interior. Balsas (37,3) representa o sul do estado; no centro, Bacabal (29,9); a oeste, Açailândia (42,2) e Imperatriz (36,6). No leste, Caxias (44,6) lidera o ranking de violência entre os municípios com mais de cem mil habitantes, seguido de Timon (36,7), vizinho à capital piauiense.

Alianças e rupturas entre grupos locais e os hegemônicos – PCC e CV – dinamizam a disputa territorial no estado, resultando, recentemente, na extinção do Primeiro Comando do Maranhão (PCM), também oriundo dos presídios (Atlas da Violência, 2024).

### 2.3.5 Encarceramento

Entre 2005 e 2012, o percentual de crescimento da população encarcerada brasileira foi de 74%. Contudo, 13 estados tiveram crescimento acima dessa marca, com destaque para o hiperencarceramento em Minas Gerais, onde o aumento foi de 624%. O Rio Grande do Sul apresentou o menor percentual de crescimento da população prisional (29%). Na região Nordeste, o Rio Grande do Norte se destaca com crescimento de 161%, embora o número absoluto de pessoas privadas de liberdade esteja abaixo de outros estados. Pernambuco apresenta o maior número de pessoas encarceradas na região, com crescimento de 82% em sete

anos. Paraíba e Bahia foram os estados nordestinos com menor crescimento percentual (43%).

O estado de São Paulo, embora concentre quase 40% da população prisional brasileira, apresentou crescimento de 58%, ligeiramente abaixo da média nacional no período, comportamento também observado no Rio de Janeiro (34%), indicando que o crescimento do encarceramento nesses dois estados teve seu pico antes de 2005, ainda que permaneça em expansão. Na região Norte, houve crescimento acentuado no número de encarcerados nos estados do Amazonas (126%) e Tocantins (125%). O Pará, estado com maior número absoluto de presos, apresentou crescimento de 81%.

Em 2024, o Brasil ocupou a 26ª posição no ranking mundial de taxa prisional, considerando o número de pessoas privadas de liberdade em relação à população total. A população em prisão domiciliar aumentou 14,40% entre dezembro de 2023 e junho de 2024. Diante desses dados, observamos que a taxa de encarceramento de jovens negros no Brasil é alarmante. Em 15 anos, a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. Atualmente, de cada três presos, dois são negros. Em 2022, havia 442.033 negros encarcerados no país, correspondendo a 68,2% do total – o maior percentual já registrado. Os jovens representam 54,8% da população carcerária brasileira. Em relação aos dados sobre cor/raça, verifica-se que, durante todo o período analisado (2005 a 2012), houve mais negros presos do que brancos (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2020).

As prisões de negros decorrem das condições sociais, não apenas relacionadas à pobreza, mas também às dificuldades de acesso a direitos e às vivências em territórios de vulnerabilidade, fatores que contribuem para maior cooptação por organizações criminosas e pelo mundo do crime, além do tratamento diferenciado e desigual no sistema de justiça. A discriminação e o preconceito persistem devido ao racismo institucional, operando em favor da classe dominante no contexto da branquitude. W. E. B. Du Bois (2021), historiador e sociólogo norte-americano do século XIX, já denunciava, no pós-abolição, que as prisões foram utilizadas como reorganização da instituição escravocrata.

Corroborando essas informações, Iamamoto (2011) relata que, com a legitimação de um Estado repressor e punitivo, as práticas de controle se intensificam e se particularizam. Evidentemente, tais mecanismos não se destinam a todos os sujeitos sociais, mas à população pobre, produzida e reproduzida no contexto da exploração capitalista. A esta caberão vigilância e controle; e, à medida que essa relação se estabelece, a pobreza é legitimada como perigosa, restando ao Estado apenas puni-la para preservação da ordem.

Nesse âmbito, fortalece-se a lógica de controle social que visa ao estabelecimento da dinâmica e da ordem capitalista. Cabe considerar que o controle social está presente em todas

as sociedades e se mediatiza nas diferentes dimensões da vida, sendo necessário ao intercâmbio do ser humano com a natureza (Silva, 2011, p. 40). Entretanto, nos marcos da expansão capitalista, a autora destaca que:

[...] o controle social ganha sentidos, significados e assume forma histórica nos diferentes modos de produção social. Na sociedade capitalista, o controle é construído socialmente nos diferentes sistemas de poder, sob o domínio do capital, que usa o controle social em defesa da sociedade de classes, da propriedade privada, da exploração do trabalho e da cultura de elite, de modo a reproduzir de geração em geração a necessidade da existência do controle social dominante, que confirma a aparente legalidade dos de domínio como verdade (Silva, 2011, p. 40).

Mészáros (2002, p. 989) enfatiza que a raiz da questão não está em produzirmos ou não formas de controle, mas, sim, no “[...] tipo de controle, dado que as condições atuais foram produzidas sob o férreo controle do capital que nossos políticos pretendem perpetuar como força reguladora fundamental de nossas vidas”.

O controle social legitimado por essa via tem como pano de fundo a difusão de um ideário burguês que responsabiliza, sobretudo, a classe trabalhadora por suas precárias condições de vida, pela exploração do trabalho e até mesmo pela intensificação da violência. Tal lógica justifica o avanço ostensivo e indiscriminado da intervenção penal e o encarceramento em massa da população preta e pobre.

Esse discurso ignora a barbárie a que essa população foi submetida ao longo da violenta história vivida no cenário brasileiro. O que interessa, de fato, é a história contada pelas classes dominantes, que disseminam em seu discurso classista e racista a ideia de que essa população é potencialmente perigosa e deve ser punida e banida do conjunto da sociedade (Bonalume; Jacinto, 2019).

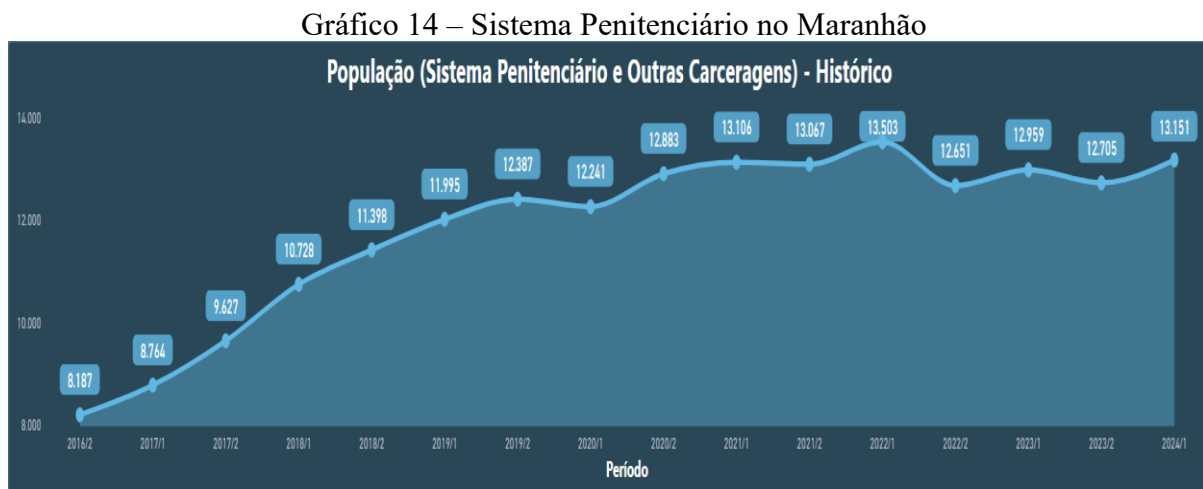
Quando observamos esse cenário, percebemos a ausência de direitos em vez de perspectivas de futuro. Em vez de políticas públicas efetivas de educação, assistimos à implementação de planos de encarceramento massivo. Em vez de liberdade, há a continuidade simbólica das algemas da escravização. Opera-se, portanto, a criminalização da juventude, sobretudo da juventude pobre e negra (Bonalume; Jacinto, 2019).

Além da privação de liberdade, o encarceramento significa a negação de uma série de direitos e o aprofundamento de vulnerabilidades. Tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento representam a morte social desses indivíduos negros e negras, que dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, da cidadania ou da possibilidade de alcançá-la. Essa é uma das instituições mais

fundamentais no processo de genocídio contra a população negra em curso no país (Borges, 2020).

O controle social sustentado pela hierarquização das classes sociais, no qual o Estado escolhe quem pode viver e quem pode morrer, ancora-se em esferas de desumanização. A população negra é ceifada de oportunidades e permanece como o grupo que apresenta os piores índices de violência, marginalização, supressão de direitos e de cidadania.

Outro ponto de destaque é o sistema penitenciário do Maranhão. Segundo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais, em 2024, havia no estado 13.151 pessoas em cumprimento de pena, 11.935 celas físicas e 1.216 pessoas em prisão domiciliar. Ao observarmos os dados apresentados no gráfico, percebemos o aumento gradativo de pessoas presas no estado. Conforme o Monitor da Violência, o Maranhão apresenta superlotação de 11,3% acima de sua capacidade. Assim, o estado reflete o sistema prisional do país, marcado pelo alto número de aprisionamentos sem a estrutura necessária para atender essa demanda, conforme apresentado no Gráfico 14, a seguir.



Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, SENAPPEN (2025).

Pires (2015) apresenta uma discussão fundamental sobre os aspectos raciais e corporais da utilização de tornozeleiras eletrônicas, estabelecendo um paralelo com os procedimentos seculares de marcação, a ferro quente, de corpos escravizados, em razão de seu caráter de monitoração e vigilância. A autora discute os efeitos do monitoramento eletrônico sobre corpos marcados como “descartáveis” na lógica de um sistema penal que tem no racismo um de seus principais alicerces. Ainda, evidencia a associação entre políticas criminais e a questão racial no Brasil, destacando a simbologia presente na atribuição de marcas físicas vinculadas ao “lugar do descarte (execução sumária), da exclusão (cárcere) e da marginalidade (liberdade vigiada)”.

Além disso, sua atuação no Protocolo para Julgamento com Perspectiva Racial, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), contribuiu para a elaboração de diretrizes que buscam incorporar a dimensão racial nas decisões judiciais, reconhecendo o impacto desproporcional do sistema de justiça criminal sobre pessoas negras (Flauzina, 2015, p. 11).

No Maranhão, os episódios ocorridos em Pedrinhas<sup>7</sup> evidenciaram a precariedade do sistema prisional estadual, marcado pela superlotação, oferta reduzida de serviços básicos, elevado contingente de presos provisórios e seletividade racial evidente. Já em 2008, a população prisional do estado alcançava 5.258 pessoas para apenas 1.716 vagas, conforme relatório produzido pela CPI do Sistema Carcerário (Câmara dos Deputados, 2009). Inspeções e visitas realizadas por organizações como o CNJ, o Ministério Público e a Pastoral Carcerária apontavam a situação calamitosa das instalações penitenciárias maranhenses desde 2006 (Pedrosa, 2014).

Em 2011, o percentual de pessoas presas sem condenação era um dos mais altos do Brasil, correspondendo a 63% da população carcerária maranhense. Como marca transversal da demografia prisional, as maiores taxas de encarceramento da população negra no país estavam no Maranhão, conforme dados divulgados em 2013 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Tal contexto resulta do superencarceramento atualmente praticado no sistema penal brasileiro e, de modo específico, no Maranhão (Campelo, 2023, p. 9).

Diante desse cenário, apresentaremos a seguir alguns indicadores educacionais relevantes, considerando que a educação incide diretamente nos índices de criminalidade e violência. A permanência de jovens fora da escola e dos processos de formação cidadã pode encaminhá-los à marginalização.

### 2.3.6 Educação

O direito à educação é reconhecido constitucionalmente, assegurando a todos os brasileiros o acesso à educação pública e de qualidade. A educação é essencial para a qualificação para o trabalho e para a participação social, configurando-se como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento

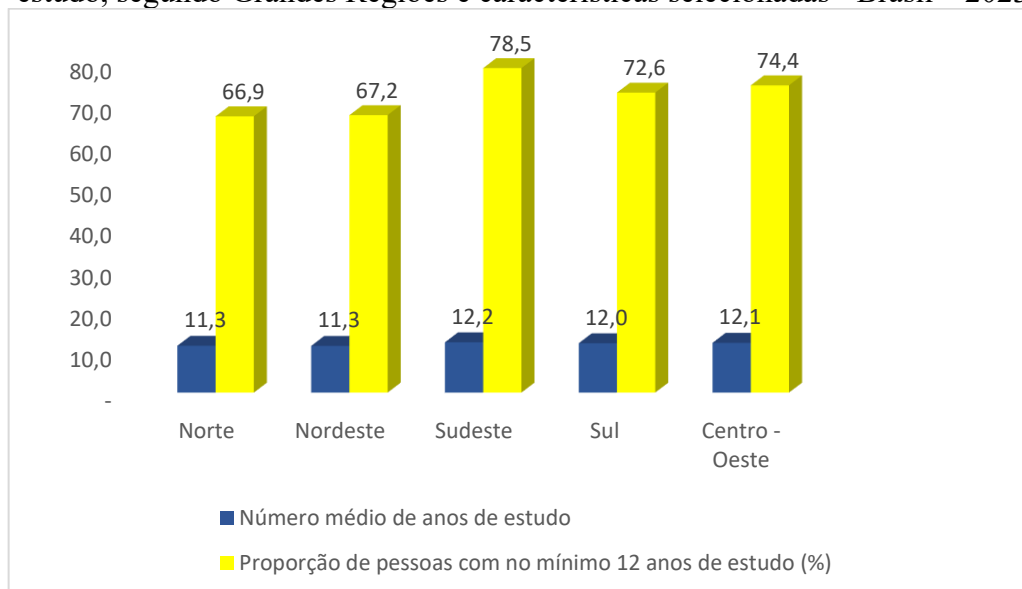
---

<sup>7</sup> O Complexo Penitenciário de Pedrinhas, atualmente denominado Complexo Penitenciário de São Luís, constitui um conjunto de unidades prisionais que incluem o Presídio Feminino, o Centro de Custódia de Presos de Justiça (CCPJ), a Casa de Detenção (Cadet), os Presídios São Luís I e II, o Centro de Triagem e o Centro de Detenção Provisória (CDP). O complexo ganhou ampla visibilidade a partir de 2010, quando dezoito presos foram mortos em rebelião desencadeada pela superlotação, má qualidade da alimentação e oferta insuficiente de água. No ano seguinte, nova rebelião resultou na decapitação de três internos, além de mutilações. Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) registrou em relatório mais de sessenta mortes no complexo.

integral da pessoa e sua preparação para a cidadania. No entanto, apesar dos avanços na educação brasileira previstos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), no ECA (Brasil, 1990), na LDB (Brasil, 1996) e em demais legislações que tratam da temática, ainda enfrentamos inúmeros desafios para que a universalização da educação se efetive, de modo a garantir o acesso à educação para populações em situação de vulnerabilidade social.

Conforme exposto, dentro dos indicadores sociais, a educação possui papel central, pois repercute nos alicerces sociais ao contribuir para a formação cidadã. Nesse sentido, apresentamos alguns dados referentes à educação no Brasil, aproximando-os da pesquisa realizada no ensino médio técnico integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 15 – Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo, segundo Grandes Regiões e características selecionadas - Brasil – 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025)

Em consonância com as informações apresentadas no Gráfico 15, observamos que, de acordo com o número médio de anos de estudo nas regiões brasileiras, a região Sudeste apresenta o maior percentual, com 12,2%, destacando-se pela quantidade de pessoas quanto ao tempo dedicado à formação escolar. Nessa região, 78,5% das pessoas possuem, no mínimo, 12 anos de estudo, indicando maior permanência educacional, qualificação cidadã e preparo para o mercado de trabalho. Em seguida, estão as regiões Sudeste (12%), Sul (12%), Centro-Oeste (12,1%) e, por último, Norte e Nordeste (11,3%). Assim, ao considerarmos o número médio de anos de estudo, o Nordeste configura-se como a região com a menor proporção de pessoas com pelo menos 12 anos de estudo.

Diante das desigualdades, sobretudo educacionais, a taxa de analfabetismo de pessoas

com 15 anos ou mais, segundo a PNAD (2023), é de 3,2% para a população branca e de 7,1% para a população preta e parda, diferença de 3,9 pontos percentuais. Em relação ao ensino superior completo, observamos 27,7% entre brancos e 13% entre pretos e pardos, disparidade de 14,7 pontos percentuais. Ao analisarmos os indicadores de analfabetismo e de ensino superior, percebemos que a população preta e parda é atravessada por baixos indicadores educacionais em sua trajetória, desde o analfabetismo – referente à parcela que não sabe ler nem escrever – até o ensino superior. Conforme analisado nos campos do trabalho e dos rendimentos, há um encadeamento estrutural que limita ou retira oportunidades que deveriam ser equânimes entre brancos, negros e pardos.

Dessa forma, compreendemos que a definição de justiça em educação é pensada para uma sociedade democrática, na qual o Estado detém o poder de regulação do sistema de ensino e responde diretamente por grande parte da oferta educacional. Refere-se, ainda, a sistemas de ensino nos quais não há barreiras formais à escolarização de nenhum grupo social (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Nesse sentido, os conceitos de igualdade e desigualdade são relacionais e, portanto, sua abordagem exige resposta a duas questões: desigualdade de quê? Desigualdade entre quem? Assim, o tratamento da desigualdade e da igualdade requer princípios de justiça construídos a partir das características dos sujeitos (Fleurbaey, 1995).

Buscamos contemplar, nessa definição, tanto o ideal de justiça distributiva na educação quanto o reconhecimento das diversidades. Assim, pretendemos definir um padrão de distribuição justa de resultados que materializem o direito à educação. Uma vez que entendemos desigualdade como relação (Bobbio, 1993), a definição de distribuição justa de resultados educacionais será construída por uma abordagem relacional (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

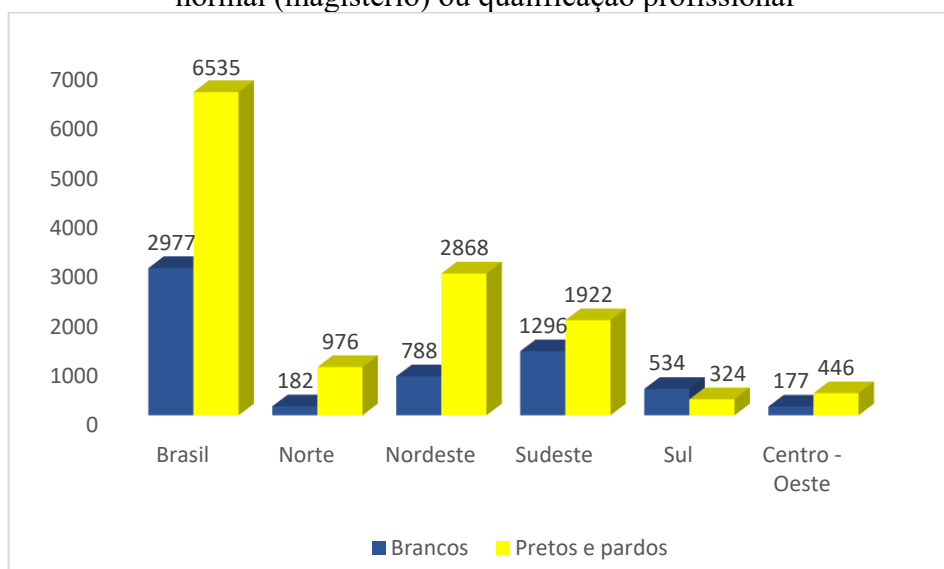
Assumimos que a justiça educacional se objetiva em resultados justos, materializados como direito. Concentramos-nos em três resultados centrais. O primeiro refere-se ao acesso universal à matrícula escolar em idade adequada. O segundo diz respeito à permanência escolar, na qual distinguimos dois resultados: o ritmo da trajetória e a conclusão das etapas da escolarização. Assim, todas as pessoas devem ser matriculadas na idade adequada, prosseguir em seus estudos com trajetória regular entre as séries escolares e concluir as etapas da escolarização obrigatória. O terceiro resultado consiste na aprendizagem dos saberes a serem desenvolvidos ao longo da vida escolar, saberes que compõem uma cultura comum, necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e ao exercício da cidadania.

A ordem desses resultados é fundamental, pois o acesso precede a permanência, que precede a aprendizagem. Portanto, ao analisarmos a aprendizagem, é necessário considerar se

foram devidamente assegurados o acesso à escola e a permanência. Caso contrário – se a aprendizagem for observada isoladamente – pode-se desconsiderar injustiças previamente estabelecidas (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Diante do exposto, os indicadores sociais educacionais apresentados respondem às perguntas: Desigualdade de quê? E para quem? Evidenciam desigualdades e o abismo de oportunidades estruturais vivenciadas por brancos, negros e pardos. Também nos fazem refletir sobre trajetórias e etapas educacionais pelas quais passamos, bem como sobre seus desdobramentos e reflexos sociais. Assim, apresentamos, a seguir, mais alguns dados que retratam essa realidade.

Gráfico 16 – Situação de ocupação e condição de estudo no Brasil e regiões das pessoas não ocupadas e não frequentando escola, nem cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional



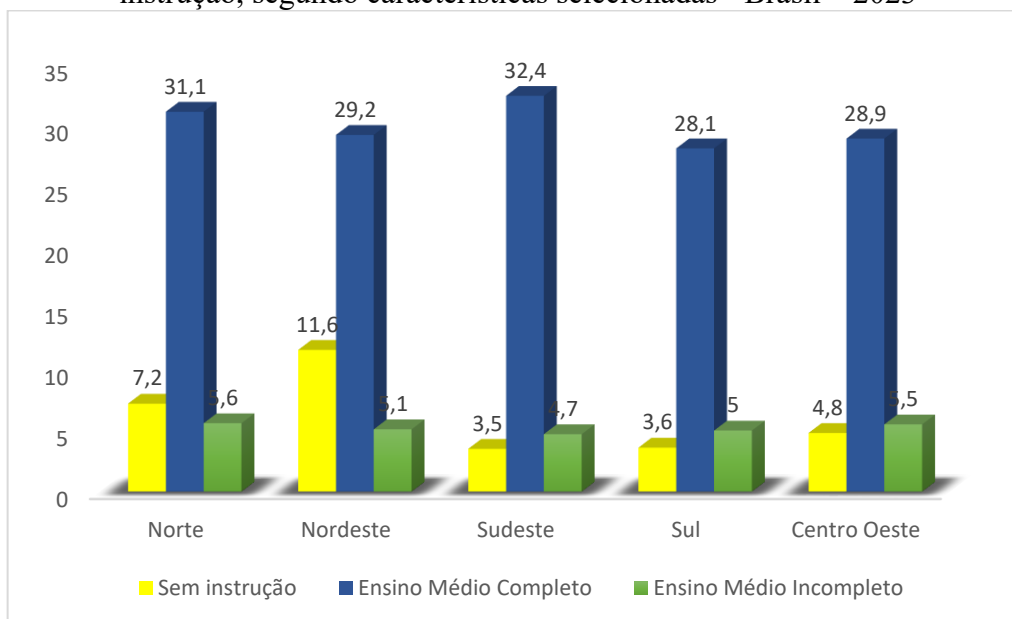
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE/PNAD (2023)

No Gráfico 16, que apresenta as regiões e a proporção de pessoas não ocupadas e não frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional por cor/raça, delinea-se um panorama expressivo dessa realidade. A Região Nordeste apresenta o maior percentual de pessoas negras e pardas não ocupadas e fora da escola (43%), em comparação aos 26,4% de pessoas brancas. Em seguida, tem-se a Região Sudeste, com 29,41% e 43%; a Região Sul, com 17,9% e 4,95%; e a Região Centro-Oeste, com 5,94% e 6,8%. Apenas na Região Sul o percentual de pessoas brancas que não trabalham e não estudam supera o de pessoas negras e pardas.

Segundo a amostra da PNAD (2023), a proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com, no mínimo, 12 anos de estudo na Região Nordeste evidencia, no estado do Maranhão,

média de 11,3 anos de estudo e 67,2% de pessoas que alcançaram ao menos 12 anos de escolaridade. Entre os estados nordestinos, os maiores indicadores concentram-se no Ceará, com média de 11,7 anos de estudo e 73,5% da população com 12 anos ou mais; seguido do Piauí, com 11,5 anos e 69,3%.

Gráfico 17 – Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil – 2023



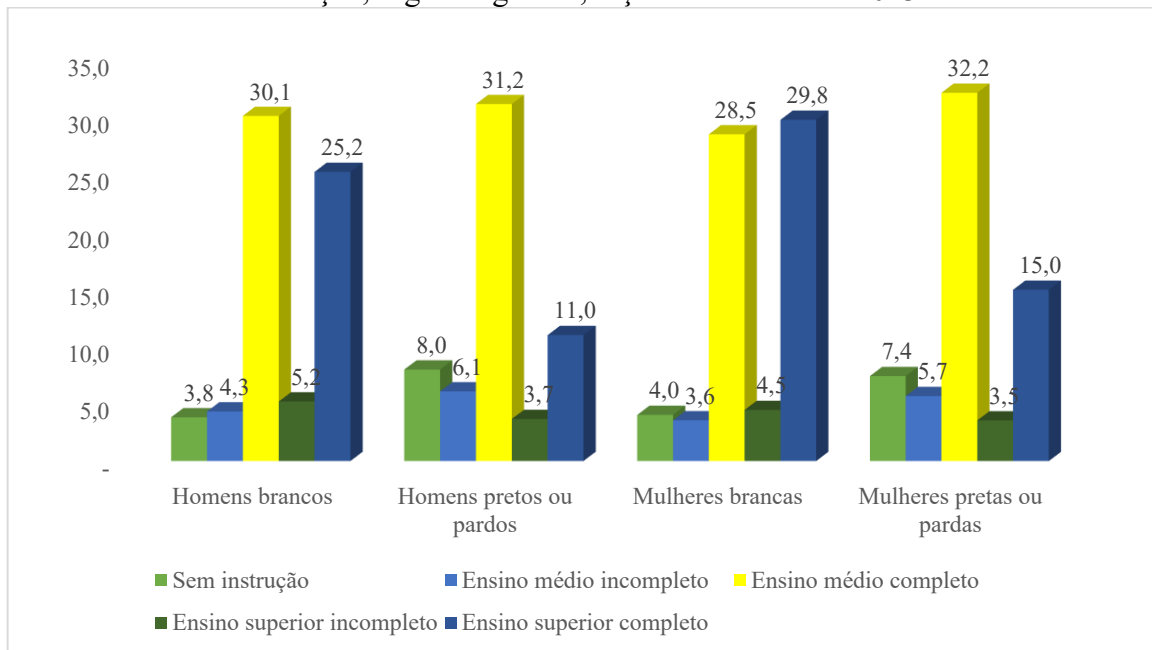
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025)

Com relação à distribuição da população por grau de instrução, cor/raça e gênero no Brasil, observamos que homens brancos (30,1%) e mulheres brancas (29,8%) apresentam os maiores percentuais de ensino superior completo. Por outro lado, na categoria sem instrução, homens e mulheres pretos e pardos registram os maiores índices, 8% e 7,4%, respectivamente.

No nível médio completo, verificamos percentuais de 30,1% para homens brancos e 28,5% para mulheres brancas, em comparação a 31,2% para homens pretos e pardos e 32,2% para mulheres pretas e pardas, indicando pequena diferença quanto a esse nível de escolaridade.

Essa realidade pode ser compreendida à luz de uma perspectiva segundo a qual o racismo estrutural opera como filtro excludente das trajetórias escolares da população negra, restringindo seu acesso à instrução e limitando oportunidades educacionais e reprodutivas, mediante a negação do direito à educação. Nesse sentido, o baixo índice de pessoas negras nas diversas modalidades de ensino não constitui questão meramente individual, mas resulta de uma rede contínua de práticas desiguais, marcadas por barreiras de acesso, permanência e reconhecimento racial, que perpetuam desigualdades históricas.

Gráfico 18 – Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo gênero, raça e cor - Brasil – 2023

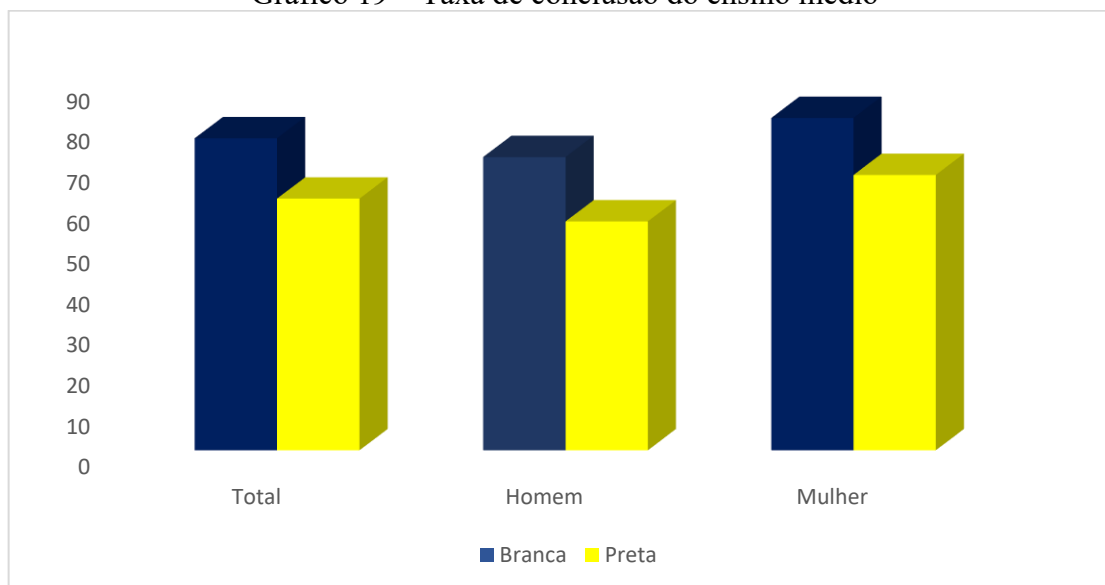


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025)

A análise dos dados do Gráfico 18 revela a permanência de desigualdades educacionais marcadas por raça e gênero no Brasil. Embora o ensino médio completo represente o nível mais comum de escolarização entre todos os grupos, observamos que mulheres e homens pretos ou pardos concentram-se nesse patamar, apresentando acesso significativamente menor ao ensino superior completo quando comparados a pessoas brancas.

Segundo dados da PNAD/IBGE (2023), referentes à proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não concluíram o ensino médio, por grupos de idade e sua distribuição percentual segundo características selecionadas no Brasil em 2023, verificamos que, nesse segmento, 16,2% são homens brancos; 41,6% são homens pretos e pardos; 11,4% são mulheres brancas; e 29,8% são mulheres pretas e pardas. Assim, constatamos que, somados homens e mulheres, 71,4% dos jovens pretos e pardos compõem esse total, ultrapassando 70% da distribuição. Esses números evidenciam a insuficiência de oportunidades de acesso e permanência dessa parcela da população na escola.

Gráfico 19 – Taxa de conclusão do ensino médio



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025)

A partir do Gráfico 19, identificamos outro obstáculo refletido na taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%), que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), permanece inferior à taxa da população branca (76,8%). Essa taxa mede a proporção de pessoas com três a cinco anos acima da idade esperada de frequência no último ano do ensino médio (20 a 22 anos) que concluíram essa etapa. Em todas as grandes regiões do País, há proporções menores de pessoas pretas ou pardas aptas a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais).

Embora as mulheres apresentem melhores indicadores educacionais do que os homens de mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio entre homens brancos (72,0%) era maior que a das mulheres pretas ou pardas (67,6%).

Torna-se evidente que, no recorte referente ao nível de instrução, as maiores taxas de desemprego concentram-se entre aqueles que não concluíram o ensino médio. Entre pessoas com ensino superior completo, os índices são menores, aproximando-se de 3% em 2024.

O abandono escolar também se revela como expressão das desigualdades sociais, pois, sem condições materiais, recursos financeiros e vínculos de pertencimento que favoreçam a permanência, muitos estudantes desistem. Sete em cada dez jovens que não concluíram o ensino médio são pretos ou pardos, o que reflete a vulnerabilidade social vivenciada por esse grupo nos diversos estratos já apresentados ao longo da exposição de indicadores econômicos e sociais (APUBH UFMG, 2023).

Procuramos retratar a realidade brasileira por meio de dados educacionais relevantes, a fim de evidenciar desigualdades latentes no Brasil, tanto regionais quanto associadas à cor e à

raça. No próximo tópico, discutimos os indicadores políticos, observando como se manifestam nas diferentes regiões, especialmente na Região Nordeste e, especificamente, no Maranhão.

#### 2.4 Nos bastidores da política: O Eco do Racismo nos indicadores políticos

Os indicadores constituem, em geral, uma medida quantitativa dotada de significado social substantivo, utilizada para quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato de interesse da sociedade. Nesse sentido, os indicadores políticos buscam traduzir, de forma mensurável, determinados aspectos da realidade, tornando operacional sua observação e avaliação no cenário político brasileiro.

Diante dessas informações, de acordo com os dados oficiais das candidaturas de 2024 do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), 304.344 candidaturas – correspondentes a 66% – são de pessoas do sexo masculino, enquanto 159.005 são de pessoas do sexo feminino, com maior incidência na faixa etária de 40 a 49 anos. Observamos, ainda, que a maioria apresenta ensino médio completo (38,99%), seguida de ensino superior completo (28,28%).

Com relação às ocupações declaradas, 21,8% informaram exercer outras atividades sem especificação; 7,63% declaram-se empresários; e 6,83%, servidores públicos municipais. No que se refere à cor/raça, 46,83% são brancos; 40,3% pardos; 11,32% pretos; 0,56% indígenas; e 0,39% amarelos. A partir desses dados, podemos delinear o perfil predominante das candidaturas ao Legislativo brasileiro: homens brancos, com ensino médio completo, e ocupação não especificada (TSE, 2024).

Tabela 6 – Candidaturas por vaga nas regiões no ano de 2024

Região	Cargo	Qtd. De vagas	Qtd. De candidatos
Centro-Oeste	Prefeito	467	1246
Centro-Oeste	Vice-prefeito	467	1266
Centro-Oeste	Vereador	4812	359223
Nordeste	Prefeito	1793	4695
Nordeste	Vice-prefeito	1793	4783
Nordeste	Vereador	19261	110146
Norte	Prefeito	450	1333
Norte	Vice-prefeito	450	1369
Norte	Vereador	4984	40813

Sudeste	Prefeito	1668	5105
Sudeste	Vice-prefeito	1668	5105
Sudeste	Vereador	17651	168891
Sul	Prefeito	1191	3195
Sul	Vice-prefeito	1191	3224
Sul	Vereador	11719	76229

Fonte: Elaboração pela autora com os dados do TSE (2025)

Na Tabela 6, podemos observar que a região Nordeste registrou o maior quantitativo de vagas para prefeito (1.793) e vereador (19.261), seguida da região Sudeste para prefeito (1.668) e vereador (17.651), e pelas demais regiões: Sul (1.191 e 11.719), Centro-Oeste (467 e 4.812) e Norte, com 450 vagas para prefeito e 4.984 para vereador. Contudo, em relação ao número de candidaturas para o cargo de prefeito, a região Sudeste liderou com 5.105 registros. Para o cargo de vereador, a região Centro-Oeste apresentou o maior índice proporcional.

As desigualdades de raça na política institucional configuram uma das dimensões mais profundas da crise democrática em que vivemos. A baixa representatividade de pessoas negras eleitas nas casas legislativas do país dificulta a defesa de seus interesses, lutas, demandas e vivências na formulação de leis e políticas públicas, limitando, portanto, a efetiva garantia de direitos. Para enfrentar esse problema, os movimentos negros têm desempenhado papel fundamental na ampliação da presença negra nos espaços de poder. Porém, os obstáculos são tão enraizados quanto o próprio racismo estrutural, que permeia relações sociais, políticas, econômicas e jurídicas no Brasil.

Campos e Machado (2015), em seus estudos sobre a sub-representação de pessoas negras no país, lançam o seguinte questionamento: por que existem tão poucos políticos negros nas instâncias decisórias brasileiras? Embora seja consensual o diagnóstico de que a política brasileira é majoritariamente branca (Paixão; Carvano, 2008), pouco se sabe sobre os mecanismos políticos e sociais que resultam na sub-representação dos não brancos. É verdade que a exclusão política não é prerrogativa apenas dessa população, já que mulheres também enfrentam enormes dificuldades para ascender a posições de poder. Mas a produção acadêmica sobre os mecanismos que explicam a sub-representação feminina contrasta com o reduzido número de trabalhos dedicados a compreender a marginalização política da população negra.

Assim, o distanciamento entre a identificação do problema e o diagnóstico de suas possíveis causas não apenas limita a inserção do tema na agenda de debates acadêmicos e políticos, como também inviabiliza a proposição de medidas eficazes para mitigar a exclusão

(Campos; Machado, 2015).

A ausência de informações e explicações na literatura especializada brasileira está vinculada a diferentes fatores, entre eles a falta de dados sobre raça/cor dos candidatos. O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) passou a disponibilizar somente a partir de 2014 essa variável nos registros das candidaturas, que antes incluíam apenas profissão, patrimônio, gastos de campanha, escolaridade, gênero, entre outros aspectos.

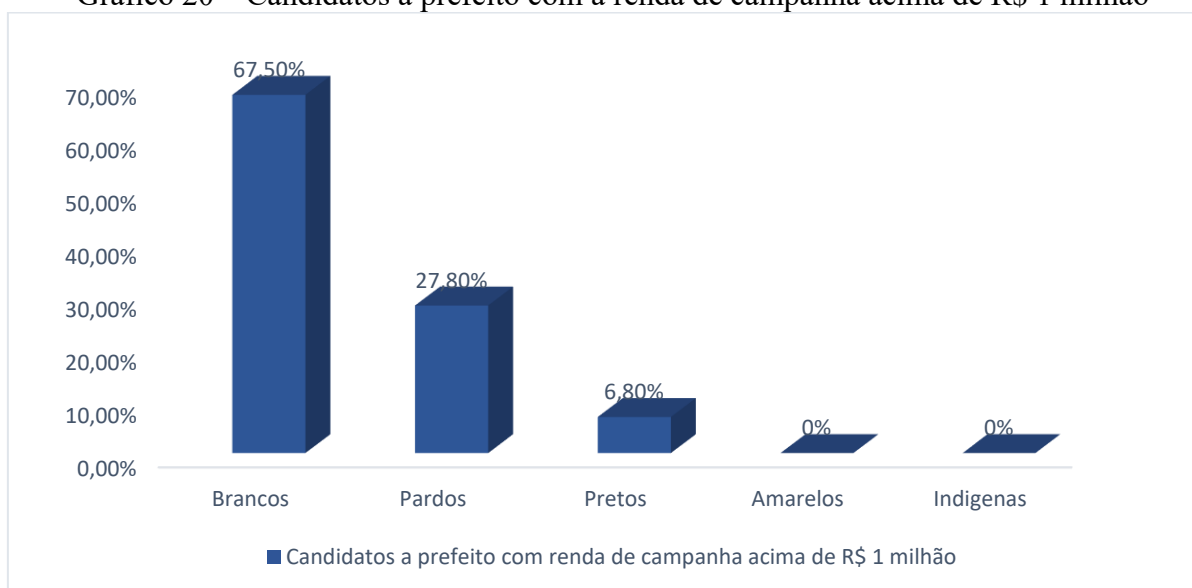
Dessa forma, as pesquisas sobre a sub-representação da população negra na política nacional foram obrigadas a construir esse dado, seja pela heteroclassificação de fotografias dos candidatos (Campos, 2014; Bueno; Dunning, 2013), seja pela busca de informações junto aos partidos e aos próprios políticos (Meneguello; Mano; Gorski, 2012). A incorporação da variável raça/cor nos registros do TSE representa um avanço significativo para estudos futuros sobre a marginalização de pessoas negras na política. Contudo, em razão do lapso temporal sem tais registros, ainda não há uma análise consolidada sobre os efeitos dessa tendência histórica. Ademais, até as eleições de 2026, teremos apenas dados referentes aos pleitos federais.

Conforme a pesquisa de Campos e Machado (2015), destacam-se alguns dos principais filtros que afastam pessoas não brancas da política brasileira: (i) vieses no recrutamento partidário; (ii) desigualdades de capital educacional e político entre brancos e não brancos; (iii) desigual distribuição de recursos partidários e eleitorais; e (iv) preferências do eleitorado:

[...] ser negro ou negra representa um efeito negativo nas chances de obter votos no geral [...] essa desvantagem cresce nos estratos mais competitivos das eleições, justamente aqueles de onde é recrutada a maior parte dos eleitos. [...] compreender e operar a partir das lógicas internas dos partidos é fundamental para iniciar alguma forma de modificação no atual cenário de reduzida representação da população negra (Campos; Machado, 2015, p. 119; 122-123).

O racismo estrutural manifesta-se também nas regras formais e informais do sistema político-eleitoral brasileiro, que favorecem a manutenção no poder dos grupos hegemônicos. Um exemplo é a distribuição dos recursos de campanha, majoritariamente destinada a homens brancos (Ramos *et al.*, 2022), perpetuando desigualdades de raça, gênero e classe social.

Gráfico 20 – Candidatos a prefeito com a renda de campanha acima de R\$ 1 milhão



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2022)

No Gráfico 20, observamos que 67,5% dos candidatos a prefeito com renda de campanha acima de 1 milhão de reais são brancos – mais da metade –, enquanto apenas 27,8% são pardos e 6,8% são pretos, evidenciando uma diferença acentuada. A soma de pretos e pardos não alcança o percentual de candidatos brancos. Dessa forma, com mais recursos para investimento em campanhas, o resultado nas urnas e no comando do poder Legislativo no país também tende a refletir essa assimetria na tomada de decisões ao longo do processo político, incluindo a alocação e o controle de recursos (IBGE, 2022).

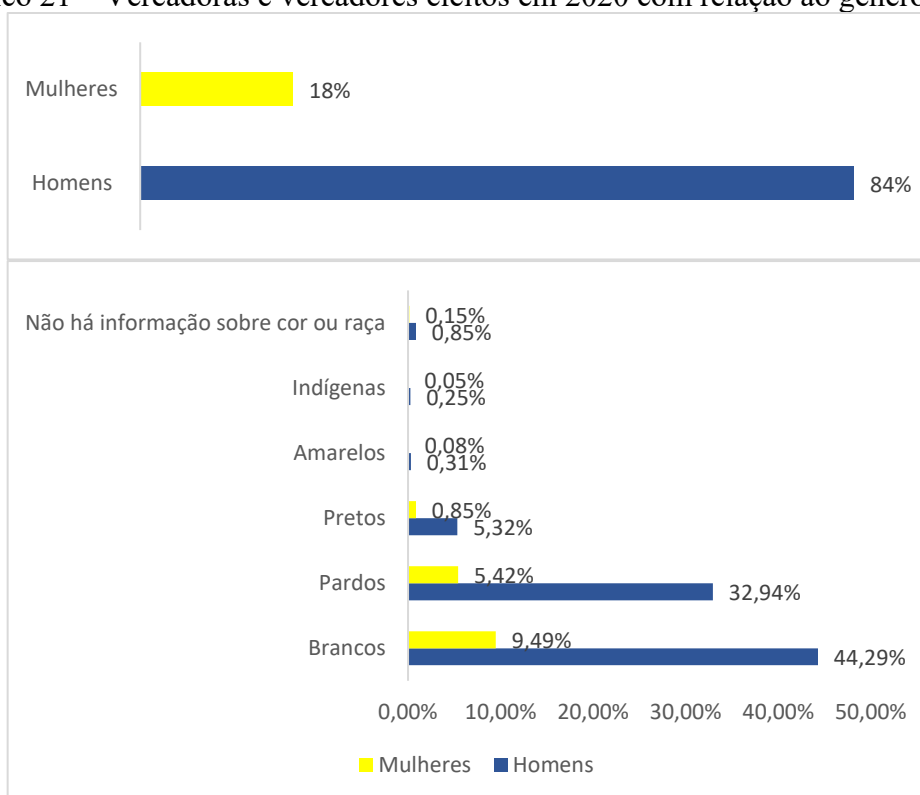
Nesse sentido, os recursos e os gastos de campanha desempenham papel central nas chances eleitorais de candidatos e partidos políticos. Como indicam diversos estudos, há elevada correlação entre despesas de campanha e votação obtida pelos candidatos nas eleições brasileiras (Lemos; Marcelino; Pederiva, 2010). Porém, é preciso cautela para não deduzirmos uma relação causal direta entre essas variáveis. Embora seja intuitivo supor que candidatos com mais recursos tenham melhores condições para convencer o eleitorado, existe também uma relação inversa: candidatos percebidos como mais competitivos, com maior probabilidade de vitória, tendem a captar maior volume de recursos. Assim, a forte correlação entre despesas e votações pode refletir, também, a maior facilidade de candidatos potencialmente mais votados em obter recursos (Campos; Machado, 2015).

As despesas de campanha constituem fator fundamental para que determinados indivíduos alcancem posições de poder. Observamos, contudo, que em cenários competitivos não apenas se mantém a discriminação contra os negros, como ela também se intensifica.

Menos da metade das 27 unidades federativas possui representantes negros na Câmara dos Deputados. A Bahia, que abriga a maior população negra do país, aparece ao lado do Maranhão e do Rio de Janeiro como o estado com maior número de representantes afrodescendentes, cada um elegendo sete parlamentares. Em seguida, Minas Gerais elegeu cinco nomes; Ceará e São Paulo, três; Amapá, Acre, Roraima e Pará, dois; Espírito Santo, Tocantins e Pernambuco, um cada.

Segundo estudo da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais também são os estados que mais elegeram deputados estaduais negros. Em contraste, sete assembleias legislativas não contam com parlamentares que se autodeclaram negros: Amazonas, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ademais, há apenas 52 vereadores que se declaram afrodescendentes nas capitais brasileiras. A Câmara Municipal de Salvador, com 16 parlamentares negros, é a que apresenta maior representatividade. Assim, no Gráfico 21, apresentaremos a distribuição de vereadores/as eleitos/as em 2020 segundo raça e gênero.

Gráfico 21 – Vereadoras e vereadores eleitos em 2020 com relação ao gênero e raça



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2020)

Considerando o Gráfico 21, nas eleições de 2020, 84% dos vereadores eleitos são homens e apenas 16% são mulheres. Entre os eleitos, 44,29% são homens brancos; 32,94%,

homens pardos; 5,32%, homens pretos; 0,31%, homens amarelos; 0,25%, homens indígenas; e, para 0,85%, não há informações sobre raça/etnia. No caso das mulheres, os 16% de vereadoras eleitas se distribuem da seguinte forma: 9,49% são mulheres brancas; 5,42%, mulheres pardas; 0,85%, mulheres pretas; 0,08%, mulheres amarelas; 0,05%, mulheres indígenas; e, para 0,15%, não há informações sobre raça/etnia.

Ao examinarmos a distribuição de mulheres e homens pretos, pardos e brancos eleitos em 2020 nas cinco regiões do país, evidencia-se a diferença na quantidade de pessoas eleitas em relação ao gênero e à raça, com maior concentração de poder político entre pessoas brancas, presentes majoritariamente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

As desigualdades no Brasil têm cor. Ser negro/a significa, de modo recorrente, ocupar as posições mais desprivilegiadas; receber menos; enfrentar maior precarização do trabalho; vivenciar jornadas mais longas; ocupar funções subalternizadas; e não se ver representado nos espaços de poder que ajudou a construir. No caso das mulheres negras, esses indicadores tornam-se ainda mais acentuados, intensificando as desigualdades estruturais já existentes.

As desigualdades regionais no Brasil também se articulam a marcadores raciais, revelando a distribuição desproporcional dos indicadores sociais entre brancos e negros (pretos e pardos), sobretudo nas regiões historicamente marginalizadas, como o Nordeste. Os dados nacionais indicam que a população negra possui menores rendimentos, maior informalidade no trabalho, piores níveis educacionais, acesso precário a serviços essenciais, como saneamento e esgotamento sanitário, além de altos índices de encarceramento, homicídios e vitimização por violência policial.

Essa realidade se intensifica no Maranhão, um dos estados mais pobres do país e com uma das maiores proporções de população negra. Nesse contexto, os indicadores de renda e emprego permanecem estagnados; o acesso à educação de qualidade é limitado; e o saneamento básico atinge menos da metade da população. As taxas de escolarização e conclusão do ensino médio entre jovens negros maranhenses situam-se abaixo da média nacional, refletindo um sistema educacional excludente. Ademais, a presença de pessoas negras em espaços de tomada de decisão política e institucional permanece reduzida, perpetuando um ciclo de invisibilidade e exclusão.

O sistema penal também reflete esse abismo: a maioria das pessoas encarceradas e assassinadas no estado – tal como ocorre no restante do país – é negra e jovem.

Diante desse panorama, afirmamos que as desigualdades raciais no Brasil são estruturantes, não episódicas, expressando um modelo de desenvolvimento excludente que marginaliza, de modo sistemático, a população negra. No Maranhão, tais desigualdades se

manifestam de maneira ainda mais intensa, tornando o estado um retrato ampliado da negligência histórica do Estado brasileiro em relação às populações negras. Compreender esse cenário é fundamental para reconhecermos que o racismo estrutural também é regionalizado e que a superação dessas desigualdades exige políticas públicas territorializadas, reparatórias e antirracistas.

### 3 TRANSFORMANDO DESTINOS: A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica. [...] (Munanga, 2001, p. 33).

Como discutimos na seção anterior, a população negra apresenta os piores indicadores sociais na sociedade brasileira, em decorrência da discriminação racial estruturada, que se expressa em desigualdades sociorraciais, com sobreposições de identidades e diferentes formas de impacto no acesso a direitos e na relação desses sujeitos com a sociedade. Nesta seção, buscamos compreender como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na Educação Profissional e Tecnológica, com o propósito de transformar o destino de jovens negros e negras.

Os fatores mencionados influenciam a trajetória escolar e profissional da população negra, revelando que não se sustenta, em nosso país, o mito da democracia racial. O movimento negro tem exercido protagonismo na problematização da questão racial no Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, inserindo o debate na agenda pública, reivindicando, denunciando e demonstrando – por meio de atos políticos, organização, qualificação e sistematização de sua atuação – a necessidade de pressionar o Estado por políticas públicas específicas, para além das conquistas legais. Trata-se de uma luta contínua pela garantia de direitos e por oportunidades iguais, conforme anunciado por Kabengele Munanga (2001) na epígrafe que abre esta seção.

A reflexão de Munanga (2001), em *Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil*, ao defender as cotas, evidencia que o fator racial, somado à condição de classe, expõe os estudantes negros a interferências ainda mais profundas em suas trajetórias, impondo-lhes violências decorrentes das desigualdades vivenciadas e do racismo.

A ausência do reconhecimento da discriminação racial como variável estruturante no debate sobre cotas constitui-se como obstáculo político e epistemológico, sobretudo quando as ações afirmativas são equivocadamente interpretadas como a introdução do racismo no sistema educacional brasileiro, em vez de serem compreendidas como mecanismo de correção das desigualdades históricas.

Nesta seção, socializamos aspectos centrais da problematização da questão racial e sua materialização nas políticas de ações afirmativas no Brasil, com ênfase na modalidade de cotas para negros e negras na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente a Lei nº 12.711/2012 – conhecida como Lei de Cotas – e suas reformulações, compreendidas como parte

do processo de enfrentamento das desigualdades sociorraciais brasileiras. Consideramos, ainda, a marca elitista e excludente da educação brasileira e o papel fundamental do movimento negro no combate à discriminação racial, com foco no campo educacional. Nesse sentido, discutimos a seguir o processo de construção das políticas públicas de ação afirmativa no Brasil.

### **3.1 Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica**

A discriminação, o preconceito racial e o racismo são demarcadores que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. O acesso à educação, diante das condições sociais da população negra, constitui um processo desafiador, que implica dificuldades desde o acesso às oportunidades até a permanência e a conclusão no âmbito escolar, estendendo-se às outras esferas que circundam a educação, como o acesso ao emprego, às boas remunerações e à ocupação de posições de destaque. Corroborando essas informações, Munanga (2007) aponta que as desigualdades educacionais expressam todas as outras desigualdades presentes na sociedade brasileira.

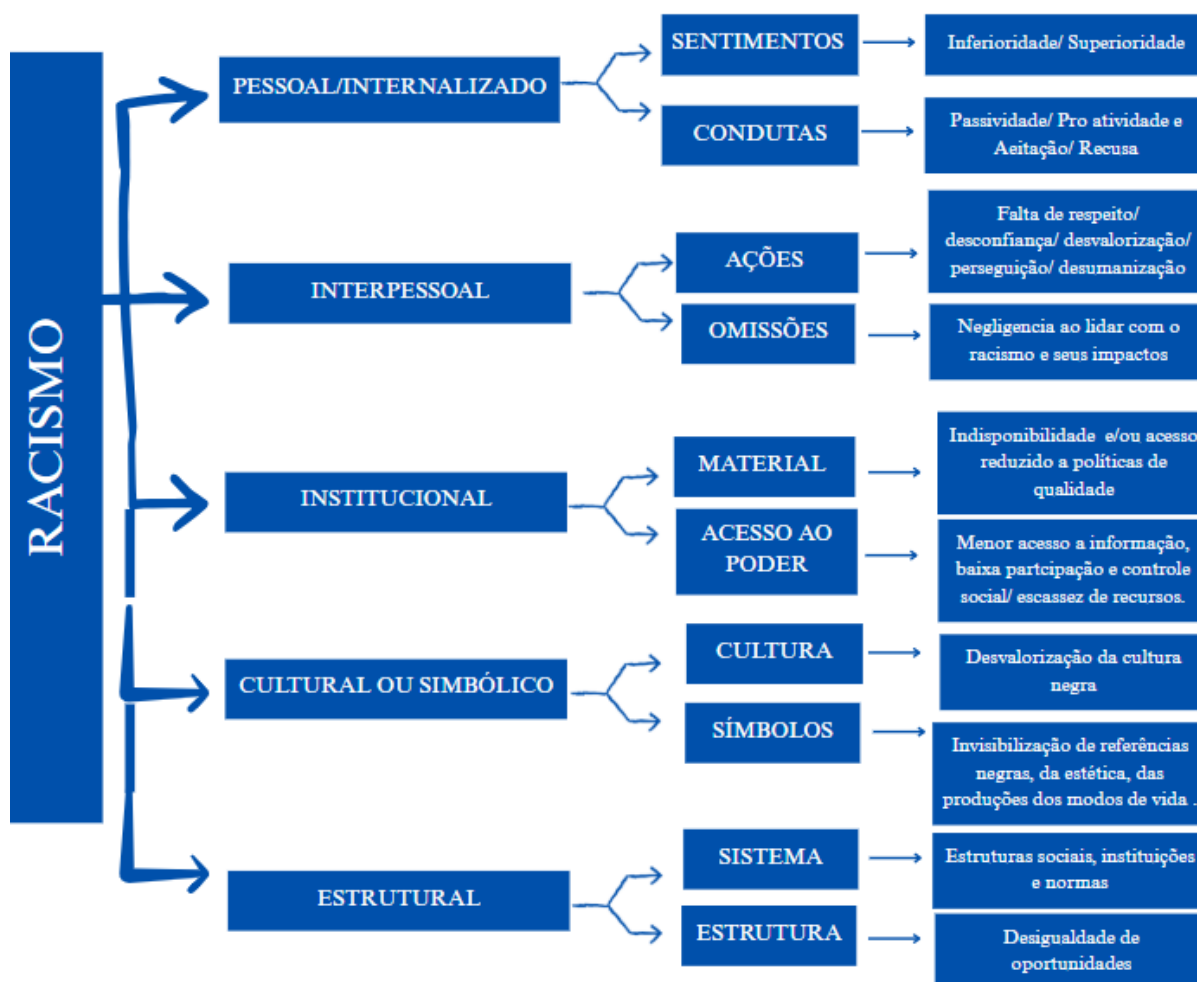
Segundo Jones (2002), o racismo internalizado traduz a “aceitação” dos padrões racistas pelos indivíduos, incorporando visões e estigmas. O racismo interpessoal se expressa em preconceito e discriminação, por meio de condutas intencionais ou não entre pessoas.

Já o racismo institucional, que possivelmente é a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se do âmbito individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais. Também denominado racismo sistêmico, garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de sujeitos pertencentes a esses grupos.

Na visão estrutural, o racismo decorre da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” pelo qual se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional (Almeida, 2020).

O racismo cultural ou simbólico corresponde à dimensão do racismo que desvaloriza culturas, religiões, línguas, estéticas e modos de vida dos povos racializados, especialmente negros e indígenas. Está presente na invisibilização de referências negras na história, na cultura escolar e nos meios de comunicação. Dessa forma, há uma normalização do que não é normal em nossa sociedade: discriminar, separar e prestigiar pessoas em decorrência da cor da pele, do modo como se operam as relações no contexto social e de toda a estrutura que acentua as desigualdades para além dos aspectos socioeconômicos.

Figura 2 – As dimensões do racismo



Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo proposto por Jones (2002)

As dimensões apresentadas na Figura 2 evidenciam que o racismo institucional atua de forma indutora, mantenedora e condicionante nas organizações e nas ações do Estado, em suas estruturas institucionais e políticas públicas, tanto no âmbito privado quanto no público, ao produzir e reproduzir a hierarquia social mesmo quando não há intenção explícita de discriminar. Constitui-se como um mecanismo performativo e produtivo capaz de gerar e legitimar condutas excludentes.

Segundo Bourdieu (1989), os alunos oriundos de classes sociais não dominantes encontram vários obstáculos e impedimentos para alcançar sucesso escolar, devido ao fato de não possuírem o *habitus* valorizado pela escola. Isso faz com que ocorra uma divisão entre estudantes dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Assim, aqueles que possuem *habitus* mais próximos da cultura escolar têm maiores possibilidades de êxito.

O autor também indica que, por muito tempo, a escola foi a instituição responsável por propagar a cultura hegemônica que não contempla a diversidade cultural presente no país. Desse

modo, acaba por difundir uma cultura eurocêntrica, uma ideologia de conhecimento de caráter impositivo, alinhada aos interesses das classes dominantes – aspecto caracterizado como “violência simbólica” (Bourdieu, 1989).

Ao interpretarmos as violências simbólicas e o *habitus* cultural mencionados pelo autor, compreendemos que a população negra no Brasil sempre esteve – e permanece – em situação de desvantagem, condição que se perpetua ao longo dos anos. A cultura hegemônica eurocêntrica não contempla seus aspectos culturais específicos e, ao analisarmos a história do povo negro, observamos a extirpação e o apagamento de seu arcabouço cultural. Por não constituir o *habitus* cultural valorizado pela escola, essa herança não recebe relevância e não emerge nas discussões étnico-raciais, gerando desigualdades e dificultando a inclusão.

No percurso do processo de colonização dos países da América Latina, do qual o Brasil é signatário, não houve, no pós-abolição, responsabilidade por parte do Estado brasileiro ou dos invasores em reconstituir ou reparar as divergências, opressões e repressões protagonizadas e permitidas contra os sujeitos que constituíam esse espaço ou contra aqueles que foram trazidos na diáspora africana, fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo resultou em heranças coloniais devastadoras para os povos africanos e afrodescendentes (Silva; Alessandra, 2022).

Diante desse contexto de iniquidades históricas, o entendimento da existência da reserva de vagas raciais nos remete ao período de escravidão no Brasil (1530–1888), o qual marca profundamente o início da formação social do Estado brasileiro, na medida em que evidencia questões centrais relacionadas às discrepâncias presentes no contexto sociorracial do país. Entre essas questões, destacamos que o período de comercialização da mão de obra escravizada – de povos africanos ou indígenas – funcionou como mola propulsora do modo de produção capitalista vigente na época e do processo de industrialização dos países europeus.

Após a abolição da escravatura, em 1888, não houve ações reparadoras do Estado destinadas à população negra. Em contrapartida, imigrantes europeus foram trazidos ao país sob a justificativa de que negros e negras eram incapazes de assumir os postos de trabalho. A história oficial do Brasil do século XIX apresenta distorções significativas sobre as potencialidades desses grupos sociais, especialmente dos descendentes de africanos, difundindo a ideia de que a mão de obra ex-escravizada não estava capacitada para adentrar as fábricas ou operar máquinas.

Além disso, havia a defesa de um projeto de “higiene social e cultural”, baseado no embranquecimento gradativo do país, razão pela qual se incentivou a imigração branca. Houve,

de fato, exclusão e marginalização da maioria da população negra, sustentadas pelo discurso de que pessoas negras não estavam preparadas para atuar no setor industrial (Silva, 2011).

O projeto de embranquecimento da população brasileira estava ancorado em teorias racistas em circulação à época, as quais exaltavam a superioridade dos povos europeus colonizadores em detrimento das populações negras, indígenas e orientais, consideradas inferiores e marcadas por estereótipos negativos. A imigração objetivava, sobretudo, alterar a composição racial da sociedade brasileira e promover o apagamento da população negra.

De acordo com Hasenbalg e Silva (1988, p. 129), “a solução imigracionista articulava-se [...] como parte de um projeto de modernização do país a mais longo prazo, no qual o embranquecimento da população nacional contava como uma das consequências mais desejadas”. Mesmo diante desse processo sistemático de exclusão, é imprescindível reconhecer que negros e indígenas compuseram e contribuíram decisivamente para o Brasil operário e industrial.

Essa forma velada de segregação no Brasil, embora não declarada oficialmente, contrasta com o histórico dos indicadores sociais que evidenciam, de maneira explícita, o racismo estruturado no país e as múltiplas opressões silenciadas pelo colonizador. Contudo, as resistências, denúncias e reivindicações desses grupos sempre estiveram presentes.

Segundo Freitas (2007), ao analisar o fenômeno da “eliminação adiada”, a exclusão educacional no Brasil já não se expressa prioritariamente pela negação do acesso, mas pela permanência de mecanismos de seletividade e fracasso escolar, sustentados por critérios normativos que penalizam estudantes oriundos das camadas populares, especialmente negros e pobres. Conforme o autor, “a escola já não precisa mais eliminar os alunos na porta de entrada: ela os acolhe, mas depois os elimina por dentro, progressivamente, com base em critérios que desconsideram suas condições reais de vida e aprendizagem” (Freitas, 2007, p. 79).

Essa lógica excludente se intensifica na educação profissional e tecnológica, na qual a ênfase no desempenho técnico, na produtividade e na meritocracia acentua desigualdades estruturais e legitima o fracasso como responsabilidade individual.

Diante desse cenário, a política de cotas assume papel central ao romper com a falácia da neutralidade e ao reconhecer as desigualdades de origem como parâmetro para a formulação de políticas públicas. Ao garantir o ingresso de estudantes historicamente marginalizados – negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e aqueles de baixa renda –, as ações afirmativas não apenas viabilizam o acesso, mas tensionam as bases do sistema ao afirmar o direito à permanência e à conclusão da formação com equidade.

Neste trabalho, sustentamos que as cotas, no âmbito da educação profissional e

tecnológica, constituem um instrumento indispensável de justiça educacional, ao enfrentarem diretamente os processos que tornam o fracasso escolar uma rotina previsível para grupos historicamente excluídos.

Ao retomarmos a discussão sobre essa segregação, em diálogo com Hasenbalg (2005), tal estrutura não se limita ao Brasil, mas caracteriza boa parte da América Latina, marcada por colonizações, regimes ditatoriais e escravizações. No caso brasileiro, assim como em outras nações latino-americanas, o desmantelamento do Estado de direito pelos regimes autoritários e a imposição de legislações orientadas a favorecer determinados grupos sociais contribuíram de modo significativo para a exclusão de alguns em detrimento de outros. Esse contexto de opressão, vivenciado por grupos historicamente privados do acesso a bens sociais, impulsionou resistências, reivindicações e lutas pelo direito a oportunidades igualitárias.

Nesse cenário, reconhecemos que ações de resistência social ocorridas em diversas partes do mundo – como os movimentos latino-americanos pró-democracia, a luta pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos e os processos de libertação do continente africano, marcados pela descolonização de países do Caribe e do Pacífico Sul – criaram uma atmosfera propícia para que indígenas e negros(as) passassem a reivindicar políticas públicas de ações afirmativas. Tais políticas tornaram-se fundamentais para corrigir distorções históricas e enfrentar a estrutura socio-racial permeada por marginalização, estereótipos e discriminações.

Nessa perspectiva, a política pública manifesta-se, conforme destaca Azevedo (1997) a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada e que passa a exigir atuação do Estado, dependendo, inclusive, do grau de organização da sociedade civil. Para a autora, “abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (Azevedo, 1997, p. 5).

Ao analisar o neoliberalismo no contexto francês, Bourdieu (1998, p. 48) ressalta que o Estado constitui-se como uma realidade ambígua e não pode ser compreendido apenas como instrumento dos grupos dominantes, ainda que também não seja totalmente independente deles. Para o autor, trata-se de um campo de disputas que se fortalece à medida que acumula conquistas sociais. Assim, para resistir ao movimento que fragiliza o Estado e sacrifica progressivamente as funções sociais – como educação e saúde –, os movimentos sociais precisam apoiar-se nas instâncias responsáveis pela condução das políticas públicas.

Bourdieu também chama atenção para a força simbólica do discurso neoliberal, que opera como um “discurso forte”, capaz de orientar escolhas econômicas dos grupos dominantes e somar sua potência simbólica às relações de força existentes. Nessa lógica, o neoliberalismo

converte-se em um “programa científico de conhecimento” que se transforma em “programa político de ação”, realizando um trabalho de destruição de coletivos e ameaçando estruturas sociais capazes de resistir à lógica do mercado puro (Bourdieu, 1998, p. 136–137).

O neoliberalismo constitui uma racionalidade política e econômica que ganhou força a partir dos anos 1970 e se consolidou nas décadas seguintes, especialmente nos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Essa racionalidade propõe a centralidade do mercado como princípio organizador da sociedade, defendendo que a liberdade individual seria melhor assegurada por mercados livres do que pela atuação estatal. Seus elementos estruturantes incluem o livre mercado, a redução da participação do Estado, a meritocracia como justificativa ideológica – sustentando a crença de que o sucesso deriva unicamente do esforço individual –, a responsabilização individual e a financeirização da vida social, com a adoção de parâmetros de eficiência, retorno e competitividade, inclusive na educação.

Segundo Harvey (2011, p. 15), em *O enigma do capital*, “o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica; é uma prática política que visa restaurar as condições para a acumulação de capital e para a dominação de classe”. O autor argumenta que tal racionalidade reorganiza a sociedade em favor do capital e das elites econômicas, acentuando desigualdades e esvaziando o papel do Estado como garantidor de direitos (Harvey, 2011).

À luz dessas discussões, compreendemos com Bourdieu que o avanço da utopia neoliberal amplia as condições de vulnerabilidade, intensificando a miséria e o sofrimento de parcelas crescentes das sociedades economicamente avançadas. Ao agravar desigualdades – sobretudo as relacionadas à renda –, essa racionalidade desestrutura dimensões coletivas que poderiam resistir a seus efeitos, dentre as quais o Estado figura como representação essencial, por ser o “[...] depositário de todos os valores universais associados à ideia de público”. Para o autor, esse enfrentamento é simbólico e decisivo, uma vez que “[...] o Estado é visto como um campo de lutas” (Bourdieu, 2014, p. 22). Nessa direção, Cordeiro (2017, p. 55) complementa que “a luta contra a discriminação racial seria assim a resistência de afro-brasileiros(as) no enfrentamento aos ciclos de desvantagens que afetam suas trajetórias”.

No contexto brasileiro, marcado pela condição de economia periférica, a utopia neoliberal opera de modo ainda mais severo, aprofundando a pobreza e legitimando práticas discriminatórias e desumanas em diferentes esferas: étnico-raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual, entre outras. As trajetórias acadêmicas e profissionais de pessoas negras, portanto, são continuamente afetadas por práticas de racismo, preconceito e discriminação, que se expressam nas mais diversas dimensões da vida social.

As políticas de ação afirmativa no Brasil não constituem uma novidade surgida apenas nos anos 2000, como frequentemente se divulga. Na realidade, elas têm origens que remontam ao século XIX, ainda que, em suas formas iniciais, não estivessem direcionadas especificamente aos grupos étnico-raciais historicamente excluídos do acesso aos direitos sociais. Ao longo do tempo, tais ações assumiram diferentes formatos – benefícios educacionais, cotas regionais e políticas compensatórias – mas somente nas últimas décadas passaram a incorporar explicitamente os critérios racial e social, reconhecendo a urgência de reparar desigualdades estruturais resultantes do processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, compreendemos que as políticas de ação afirmativa não se limitam às cotas instituídas nas universidades, no mercado de trabalho ou nos programas de pós-graduação, desconectadas de outras iniciativas. Trata-se, antes, de um conjunto articulado de medidas reparadoras e compensatórias que reconhecem o profundo desnível existente entre negros e brancos no acesso a oportunidades, tornando insuficiente qualquer pressuposto de “igualdade formal” que não considere as assimetrias acumuladas ao longo de séculos.

As cotas raciais constituem uma modalidade dentro do conjunto mais amplo das ações afirmativas. Estas, por sua vez, configuram políticas voltadas à correção de desigualdades estruturais, mediante medidas destinadas a promover a igualdade de oportunidades para grupos socialmente vulnerabilizados. Para esse fim, consideram características essenciais e, em geral, imutáveis dos indivíduos – como raça, etnia, origem, gênero, idade e deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial), entre outras. As ações afirmativas, nessa perspectiva, representam a materialização da equidade – e não uma exceção a ela – por se constituírem em mecanismos essenciais para a construção da justiça (Vaz, 2022).

No que diz respeito à expressão “ação afirmativa”, registramos que seu uso ocorreu inicialmente nos Estados Unidos, por volta de 1935, na Lei Nacional das Relações Trabalhistas. Essa legislação determinava que empregadores flagrados discriminando membros ou organizadores de sindicatos deveriam cessar a discriminação e adotar a chamada ação afirmativa, caso as vítimas tivessem sido submetidas a tratamento desigual. Décadas depois, em 1961, a *Executive Order* nº 10.925, assinada pelo presidente John Kennedy, introduziu o termo no contexto das relações raciais, ainda que sem estabelecer, naquele momento, medidas concretas destinadas à promoção da igualdade racial (Vaz, 2022).

No sentido aplicado atualmente, as ações afirmativas foram inicialmente implementadas na Índia e ganharam notoriedade nos Estados Unidos, sendo utilizadas também em países como Canadá, Austrália, África do Sul, Paquistão, Malásia, Colômbia, Costa Rica e Argentina.

As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) no Brasil começam a ganhar consistência

com a promulgação da Constituição. Ao orientar a constituição de um Estado Democrático de Direito, o país comprometeu-se a assegurar diversos direitos – sociais, individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça – como valores fundamentais para a construção de uma sociedade justa, fraterna, plural e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação (Brasil, 1988).

É nesse cenário que as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, se intensificam e ganham visibilidade, permitindo que suas demandas comecem a ser incorporadas à agenda política do Estado (Ribeiro, 2020). O quadro de desigualdade racial, apresentado na seção anterior, fortalece tais reivindicações e impulsiona o Estado democrático a instituir medidas voltadas à promoção da igualdade racial (Mota, 2023).

Demonstra-se, assim, que políticas universais não são suficientes para atender às demandas da sociedade brasileira. Cordeiro (2017, p. 53) argumenta que políticas universais e políticas focais se complementam, pois as primeiras visam garantir direitos a todas as pessoas, embora, em razão das desigualdades sociais, “[...] nem todos/as acessam esses direitos de modo igual, o que reforça exclusões sociais”. Por esse motivo as políticas focais produzem “[...] maiores resultados ao atender demandas específicas dessa população” (Cordeiro, 2017, p. 53).

Compreendemos, por essa razão, as políticas de ação afirmativa como políticas sociais voltadas a um público específico. As políticas universais, embora assegurem direitos à coletividade, não garantem igualdade real em contextos marcados por desigualdades profundas. Conforme demonstrado anteriormente com os dados do IBGE (2022), a população negra permanece majoritariamente em situação de vulnerabilidade social, e seu acesso a direitos é dificultado pela origem social e pela discriminação racial, reforçando a necessidade de políticas focalizadas que atendam às demandas desse grupo. Todavia, entendemos que políticas universais e específicas são complementares.

Segundo Soares (2011), é necessário reconhecer que as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos não decorrem da falta de habilidades competitivas, mas da adoção de padrões seletivos desiguais baseados em critérios racistas.

Quando focalizamos o tema das ações afirmativas no Brasil, consideramos o conjunto de políticas públicas direcionadas à população afrodescendente ou indígena, historicamente excluída antes, durante e após o período da escravidão.

As ações afirmativas, enquanto proposta política, consistem em um conjunto de medidas ou políticas públicas cujo propósito é reparar danos históricos causados a grupos socialmente excluídos, como judeus, africanos e indígenas, com os quais a Europa e as Américas possuem uma dívida histórica decorrente do processo de colonização.

Nesse contexto, a implementação de políticas de ação afirmativa torna-se necessária para reduzir as desigualdades raciais presentes no país. Marques (2018, p. 4) argumenta que “[...] as políticas afirmativas são, pois, medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade”.

Para Gomes e Martins (2004), as ações afirmativas voltadas à população negra representam uma tomada de posição contra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

As cotas se fazem necessárias em nosso país porque a nossa sociedade padece de um racismo estrutural que precisa ser superado. Durante séculos o Brasil tem adotado uma postura cínica diante do racismo. É chegada a hora de romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social (Gomes; Martins, 2004, p. 44).

Silvério (2001) conceitua as ações afirmativas como

[...] um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa, agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais ou sutis (Silvério, 2001, p. 123).

No sentido de refletirmos sobre as dificuldades enfrentadas pela população negra no que se refere à educação, Hasenbalg (2005) apresenta elementos que evidenciam os obstáculos para a permanência de crianças e adolescentes negros/as nas escolas, cujos reflexos aparecem nas estatísticas de sua pesquisa:

Embora seja difícil decidir se essas diferenças inter-raciais na realização educacional são resultado de práticas discriminatórias na escola ou de fatores fora da escola – tais como expectativas familiares ou níveis de aspirações culturalmente impostos- permanece o fato de que, mesmo controlando pela origem social, os não-brancos abandonam a escola mais cedo que os brancos (Hasenbalg, 2005, p. 217).

Alguns marcos legais importantes relacionados à política de ações afirmativas foram instituídos, dentre eles a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), homologada em 29 de agosto de 2012 pela então presidente Dilma Rousseff (2011–2016), mais conhecida como Lei de Cotas, objeto de avaliação da presente pesquisa. Pelos impactos que vem alcançando na redução das desigualdades socioeconômicas, as ações afirmativas se voltam para o enfrentamento do

racismo e de outras formas estruturais de discriminação e vulnerabilidade social.

Na concepção institucional, segundo Almeida (2020), essa legislação representou um avanço teórico importante no estudo das relações raciais. Sob essa perspectiva, o racismo não se restringe a comportamentos individuais, pois é compreendido como resultado das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica capaz de produzir, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. O autor enfatiza que o poder é elemento constitutivo das relações raciais, não somente como poder de um indivíduo ou de uma raça sobre outra, mas como expressão da dominação de um grupo sobre outro.

As ações afirmativas surgiram como forma de reparação a uma população historicamente colocada à margem da sociedade brasileira. Nesse sentido, Feres Júnior (2005) aponta que sua justificativa se fundamenta em três argumentos historicamente construídos: reparação, justiça distributiva e diversidade. Embora nem sempre os três estejam presentes simultaneamente, em todos os países onde tais políticas foram implantadas – como Índia, Estados Unidos, África do Sul e Brasil – ao menos um desses argumentos foi utilizado como base de sua legitimação pública.

No contexto brasileiro, é necessário elucidar que as políticas de ação afirmativa possuem amplo respaldo constitucional. Conforme o artigo 3º da Constituição Federal, constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Para assegurar igualdade material, esses preceitos legitimam restrições razoáveis – e proporcionais – à igualdade formal prevista no art. 5º.

A própria Constituição estabelece exceções em diversos casos. As normas relativas ao direito do trabalho (art. 7º) e ao direito do consumidor (art. 5º, XXXII) relativizam a igualdade formal nas relações contratuais para equiparar, de fato, as partes envolvidas. Também há a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência (art. 37, VIII).

Assim, o princípio da igualdade torna-se efetivo não apenas pelo oferecimento de iguais condições a todos, mas também pela adoção de medidas de discriminação positiva quando se constatam desigualdades significativas entre grupos sociais, tornando difícil a plena observância da isonomia constitucional. Sob essa perspectiva, a reserva de vagas para negros, indígenas e estudantes de baixa renda – verdadeira forma de discriminação positiva – não viola o princípio da isonomia.

A igualdade reconhecida pelo ordenamento deve ser compreendida em sua dimensão material: não basta que formalmente todos sejam tratados de modo igual; é imprescindível

considerar que, na realidade concreta, essa igualdade não existe. Essa diferenciação justifica a política de cotas em universidades públicas, destinando um percentual das vagas a grupos que historicamente foram excluídos do ensino superior, como negros, indígenas e estudantes de baixa renda.

Não se trata aqui de reparar no presente uma injustiça passada; não se trata de vindita ou compensação pelas agruras da escravidão; a injustiça aí está, presente: as universidades, formadoras das elites, habitadas por esmagadora maioria branca. Permissa maxima venia, não há como deixar de dizê-lo, ver a disparidade atual e aceitá-la comodamente é uma atitude racista em sua raiz (TRF 4ª Região, AI 2005.04.01.006358-2/PR, ReI. Des. Federal Luiz Carlos de Castro Lugon, DIU 1.6.2005)

O argumento da diversidade, por seu turno, não é muito comum no debate jurídico sobre ação afirmativa, ainda que apareça aqui e ali no debate público, principalmente nos discursos de pessoas ligadas aos movimentos sociais. Em uma perspectiva comparada, notamos que ele também não é relevante em outros contextos nacionais onde as políticas de ação afirmativa têm grande importância, como Índia e África do Sul (Feres Júnior, 2008). A exceção são os Estados Unidos, país onde tal argumento parece ter sido mais articulado.

Neste contexto, ao apresentar o surgimento das políticas de ação afirmativa, na próxima seção dialogaremos com a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, e sua importância dentro do contexto educacional dos Institutos Federais do país, bem como do Maranhão.

Dentre as ações afirmativas de promoção da igualdade racial, a mais impactante é, sem dúvida, o sistema de cotas raciais, seja pelo viés dos resultados alcançados, seja por sua complexidade e também pela resistência à sua implementação.

A política de ação afirmativa, ao ser incorporada de maneira institucional no campo da educação profissional e tecnológica, representa mais do que uma resposta pontual à exclusão social; ela expressa o reconhecimento de que as desigualdades educacionais são produzidas historicamente e mantidas por estruturas de poder racializadas e classistas. Na educação profissional e tecnológica, que historicamente concentrou desigualdades de acesso entre brancos e negros, ricos e pobres, urbanos e periféricos, o impacto da política de cotas possibilitou atuar na interseção entre formação para o trabalho e cidadania. Reconhecer esse potencial transformador é também defender que a educação, para ser pública, gratuita e de qualidade, precisa ser inclusiva e reparadora.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que, sem a sustentação necessária para a permanência do discente, a reprodução da exclusão tende a se desencadear assim que estiver

inserido no ambiente escolar. Todas as dimensões relacionadas ao racismo e ao preconceito, em determinados momentos de sua trajetória, irão emergir e continuar a acompanhá-lo até mesmo após a conclusão do curso.

### 3.1.1 Sistema de cotas étnico raciais no Brasil

Um sistema de cotas foi adotado pela primeira vez na Índia, na década de 1950, para promover ações afirmativas que integrassem a população tradicionalmente pertencente às castas excluídas nos sistemas educativos, na administração pública e nos cargos políticos.

O antigo sistema de castas indiano fazia distinção entre as pessoas com base na origem familiar, criando um aparato social de forte exclusão das populações pertencentes à casta mais baixa ou que não possuíam casta: os *dalits* – sem casta, considerados pelo sistema tradicional como pessoas tão indignas que não poderiam sequer ser tocadas, sob o risco de contaminação espiritual – e os *shudras*, pertencentes à casta inferior e destinados, segundo a ordem tradicional, aos empregos mais precarizados (Porfírio, 2025).

A Índia possui a mais duradoura – e, possivelmente, a mais complexa – experiência registrada com ações afirmativas, tornando-se referência para outras realidades jurídico-políticas. Considerando as persistentes desigualdades decorrentes do sistema de castas, as medidas de promoção da igualdade étnico-racial naquele país abrangem diversos grupos. Foi na Índia, após a conclusão do processo de independência, em 1947, que as ações afirmativas se consolidaram, com ampla incorporação na Constituição indiana de 1950. Nela, tais políticas públicas não se restringem à reserva de vagas para acesso ao ensino superior, sendo também aplicadas nas legislaturas, nos serviços públicos e no mercado de trabalho (Vaz, 2022).

A implementação de políticas afirmativas para a população negra nas universidades gerou discussões no meio acadêmico e na sociedade antes mesmo da aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). A adoção de políticas afirmativas na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, resultou, em 2009, no questionamento do Partido Democratas (DEM) sobre a constitucionalidade da política de cotas, por meio da Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), na qual se pediu medida cautelar para suspender a matrícula dos alunos aprovados no último vestibular realizado na UnB (Espíndola, 2021).

Antes da Lei de Cotas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a adotar um sistema de ações afirmativas, em 2003. Tanto a UERJ quanto a UnB reservaram vagas para estudantes de escolas públicas fluminenses, negros e pardos no vestibular de 2004.

Essas instituições adotam ações afirmativas desde 2004, oito anos antes da sanção da Lei de Cotas, posicionando-se como vanguarda entre as universidades federais nesse quesito.

Silva (2009, p. 266-267) ressalta que as ações afirmativas questionam o ideal de democracia de uma classe privilegiada “[...] quando, nos diagnósticos que as informam e nos debates que antecedem sua adoção, fica evidente que os grupos que têm mantido privilégio de governar a sociedade consideram que os que deles não fazem parte como não apenas diferentes, mas inferiores”.

O sistema de cotas raciais configura-se como um mecanismo de reserva de vagas em determinados espaços de poder para membros de grupos étnico-raciais discriminados, como pessoas negras, indígenas e quilombolas, tendo em vista sua vulnerabilidade social e consequente desigualdade de oportunidades diante de grupos hegemônicos (Vaz, 2022).

Nesse cenário, pelo estabelecimento de tratamento diferenciado no acesso a bens escassos – como vagas educacionais no ensino médio técnico e nas universidades, no emprego, nas candidaturas e nos postos de trabalho –, as cotas são classificadas como medidas de discriminação positiva: a) criação de mecanismos de reparação e compensação em favor de indivíduos pertencentes a grupos alvo de discriminação adversa, sistemática e estrutural; b) consequente redução dos privilégios dos grupos hegemônicos; c) tendência a desestabilizar a densa estrutura racialmente hierarquizada das sociedades contemporâneas; d) maior aproximação da igualdade de resultados (pontos de chegada) quando comparada a outras ações afirmativas (Vaz, 2022).

Convém ressaltar que a conquista de políticas afirmativas para a população negra, nas últimas décadas, teve influência positiva do fortalecimento dos Movimentos Negros brasileiros e da participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, evento que resultou no compromisso assumido pelo país de combater o racismo e desenvolver ações voltadas à reparação dos danos históricos (Santos, S. A., 2007).

Nos anos 2000, o movimento negro obteve conquistas significativas em relação às diversas reivindicações referentes às políticas de ação afirmativa educacional destinadas à população negra, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; o Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004, voltado para universidades particulares; além do fortalecimento das ações afirmativas nas universidades e institutos federais. Entre as mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em julho de 2004, no âmbito do MEC.

Por estabelecerem tratamento diferenciado na atribuição de bens escassos e bastante disputados – como vagas em institutos federais de educação, universidades, postos de trabalho e candidaturas eleitorais –, Almeida (2020) define a discriminação positiva como a possibilidade de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, com o objetivo de corrigir as desvantagens causadas pela discriminação negativa, aquela que produz prejuízos e desigualdades.

O principal objetivo das cotas raciais relaciona-se à inclusão social de grupos étnico-raciais marginalizados, a fim de atenuar seus efeitos negativos atuais decorrentes do passado de discriminações institucionais e estruturais presentes na sociedade.

De maneira efetiva, o sistema de cotas possibilita conceder tratamento diferenciado ao indivíduo que, por pertencer a um grupo social vulnerabilizado, encontra-se em posição de desvantagem e não teria condições de alcançar determinados espaços se não fosse contemplado pela medida. A finalidade central do sistema de cotas consiste no efetivo preenchimento das vagas reservadas, e não apenas em sua previsão nos editais, assegurando que o resultado mínimo pretendido seja alcançado mediante a correta execução da política.

Nesse conjunto, outras finalidades são atribuídas às cotas raciais: o fomento da convivência com a diversidade; a mobilidade social, por oportunizar a ascensão de pessoas pertencentes a grupos racialmente subalternizados, contribuindo para uma sociedade mais igualitária em termos gerais (Dwörkin, 2002, p. 349); o favorecimento ao desenvolvimento econômico, considerando o contingente populacional desses grupos, como é o caso da população negra no Brasil; o estímulo a outros potenciais destinatários da política pública por meio de exemplos concretos de mobilidade ascendente; a desconstrução de estereótipos negativos; e o aproveitamento de talentos historicamente desperdiçados e apagados pelo racismo e por outras formas de opressão que com ele se articulam (Vaz, 2022).

Essas finalidades, entretanto, só se materializam plenamente quando há condições para que o discente permaneça no curso até sua conclusão, concluindo a formação com qualidade e encontrando condições reais de inserção no mercado de trabalho. A ascensão social projetada pelas ações afirmativas depende da integralidade desse percurso.

Também é preciso considerar que o sistema de cotas, implementado no Brasil em grande medida pelo protagonismo das lutas antirracistas dos movimentos negros, enfrenta processos de desracialização que comprometem sua acuidade e sua potência. Como adverte Teodoro (2022, p. 228), quando, pela primeira vez na história brasileira, surge uma política reparatória

destinada especificamente à população negra, setores da branquitude buscam neutralizar seu alcance ao tentar suprimir a raça como critério central da política, reduzindo sua capacidade de enfrentamento ao racismo estrutural.

No âmbito educacional, a reserva de vagas também busca ampliar a presença negra nos espaços de poder, nos quais esse grupo permanece sub-representado ou mesmo ausente. Trata-se, portanto, de um mecanismo voltado não apenas ao acesso, mas à redistribuição da presença racial em setores historicamente restritos.

Após a exposição dos elementos que marcam as desigualdades raciais na educação brasileira e do contexto de lutas dos movimentos sociais pela adoção de políticas públicas voltadas a esse enfrentamento, destacamos o papel das cotas raciais como importante instrumento de inserção da população negra em espaços de poder. Na sequência, socializaremos os dados referentes à Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, e discutiremos sua construção, revisão e impactos. Com o desenvolvimento desta pesquisa, aprofundaremos os tópicos apresentados, articulando-os ao método e à metodologia adotados.

Os casos da UERJ, pioneira na implementação de cotas raciais e sociais em 2003, e da UnB, que instituiu cotas raciais em 2004, foram marcos experimentais e jurídicos que testaram a viabilidade, os limites e os impactos dessas políticas no contexto educacional brasileiro. Tais experiências serviram de modelo para um desenho nacional, permitindo que o país acumulasse experiências, evidências empíricas e argumentos jurídicos favoráveis à constitucionalidade das ações afirmativas. Dessa forma, constituíram fundamentos simbólicos e práticos para a edificação de um modelo nacional voltado à democratização do ensino e à promoção da justiça social e racial.

Nesta pesquisa, compreendemos a política de cotas como um dos mecanismos mais potentes de enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam o acesso à educação no Brasil. No campo da educação profissional e tecnológica, essa política representa não apenas a correção de injustiças históricas, mas uma estratégia transformadora de trajetórias individuais e coletivas, ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados acessem espaços de qualificação e mobilidade social, permaneçam por meio da política de assistência estudantil e tenham suas vidas marcadas pelo resgate da dignidade humana e pelo acesso ampliado a oportunidades em suas existências, permitindo a ascensão social.

A análise das experiências precursoras, como a da UERJ e da UnB, e o diálogo com o caso da Índia revelam que políticas de ação afirmativa são viáveis, eficazes e necessárias em contextos marcados por desigualdades raciais, sociais e territoriais, embora ainda insuficientes para o alcance pleno dos resultados almejados.

Defendemos, portanto, que as cotas não devem ser vistas como medidas transitórias, mas como instrumentos estruturantes de justiça educacional, articulados permanentemente às metas do Plano Nacional de Educação e às políticas de desenvolvimento social. Em um país atravessado por desigualdades, transformar destinos exige coragem política, compromisso ético e uma concepção de educação que reconheça a diversidade como princípio e não como exceção.

Na próxima seção, apresentaremos a Lei de Cotas nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), explicitando como ela oportuniza que estudantes cotistas negros/as ingressem nos espaços educacionais, entre eles os Institutos Federais, considerando o processo de construção dessa legislação e suas revisões ao longo dos anos.

### 3.1.2 A Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas, construção e revisão

Com a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo STF, teve início o andamento, no Congresso Nacional, para aprovação da Lei nº 12.711/2012. O Projeto de Lei nº 73/1999, que deu origem à referida lei ordinária, foi proposto pela Deputada Nice Leão, do Partido da Frente Liberal do Maranhão (PFL). Tal projeto não tratava especificamente de política de ação afirmativa, mas apresentava um novo mecanismo de seleção de estudantes para ingresso no ensino superior e nos Institutos Federais, alternativo ao vestibular tradicional (Rosa; Fonseca, 2016).

A Lei nº 12.711/2012 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 pela então Presidenta Dilma Rousseff e publicada no Diário Oficial da União em 30 de agosto de 2012. A legislação garante a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, além de dispor sobre outras providências. A Lei de Cotas introduziu mudanças nos mecanismos de ingresso de cotistas no ensino superior federal, ao permitir a seleção também pela ampla concorrência (Brasil, 2012).

O objetivo central da legislação é ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados – estudantes de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência – ao ensino superior e técnico, contribuindo para a democratização do ensino público. Ao prever que grupos com características socioeconômicas e raciais semelhantes concorram entre si, a lei busca corrigir distorções históricas, especialmente em cursos de alta concorrência.

A implementação da Lei de Cotas foi antecedida por intensos embates políticos, incluindo manifestações de movimentos sociais, audiências públicas, manifestos de críticos e

apoiadores, dezenas de projetos legislativos e disputas que evidenciaram a crescente centralidade da agenda racial no campo progressista brasileiro.

Segundo Heringer e Carreira (2022), a aprovação da Lei de Cotas reflete um conjunto de esforços, lutas coletivas e negociações que resultaram em um texto que, embora não correspondesse integralmente ao ideal defendido pelo movimento negro e indígena, representou uma conquista significativa diante do racismo estrutural e das barreiras históricas à ampliação dos direitos dessas populações no Brasil. Isso se deve ao fato de que, apesar da unanimidade dos votos do STF pela constitucionalidade das cotas raciais, o critério racial foi estabelecido como subcota dentro da cota para estudantes de escola pública, e não como uma cota autônoma, conforme inicialmente proposto pelo movimento negro.

A principal disposição da Lei de Cotas foi a reserva de 50% das vagas oferecidas em instituições federais de educação superior para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, essa reserva foi subdividida para contemplar critérios de autodeclaração racial, destinando parte das vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Heringer; Carreira, 2022).

Somado a isso, a adoção de políticas de ação afirmativa visa mitigar as discrepâncias de acesso ao ensino médio e superior, alinhando-se aos objetivos estabelecidos pelo PNE, inscrito na Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que define metas para o aumento da taxa líquida de matrículas na graduação e no ensino técnico do país, em consonância com políticas de inclusão e assistência estudantil. Diversos fatores, portanto, convergem para o desencadeamento das ações afirmativas.

O PNE, enquanto principal instrumento de planejamento das políticas educacionais brasileiras, estabelece diretrizes, metas e estratégias voltadas à superação das desigualdades históricas no acesso, permanência e êxito escolar.

Nesse cenário, a política de cotas não deve ser compreendida como medida isolada, mas como estratégia articulada ao cumprimento de diversas metas do PNE, especialmente aquelas que tratam da ampliação do acesso para grupos historicamente excluídos. Apesar disso, observamos uma lacuna na articulação explícita entre essas políticas afirmativas e o próprio planejamento educacional, revelando certa fragmentação na condução das políticas públicas. Essa ausência de integração pode comprometer a efetividade e a continuidade das ações afirmativas, sobretudo em contextos políticos de revisão normativa.

Torna-se, assim, imprescindível reconhecer a política de cotas como componente estruturante da política educacional nacional, vinculando-a de forma clara e estratégica ao PNE, a fim de fortalecer sua legitimidade e seu papel na construção de uma educação mais equitativa

e representativa.

A Lei nº 12.711/2012 adotou a mesma classificação racial utilizada pelo IBGE para identificar a raça/cor do público-alvo e não previu controle de verificação da autodeclaração, diferentemente da condição de renda e da condição de pessoa com deficiência, que devem ser atestadas por comissão designada pela instituição.

Na sequência, explanamos os nove artigos elencados na Lei nº 12.711/2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024).

No primeiro artigo, observamos a delimitação do percentual mínimo de vagas que as instituições devem ofertar, considerando a trajetória escolar anterior do aluno que tenha cursado o ensino médio em escolas públicas ou comunitárias, ou seja, estudantes provenientes de baixa renda. O Art. 3º, por sua vez, apresenta a forma de distribuição das vagas conforme sua descrição legal.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Neste artigo, identifica-se a delimitação referente à autodeclaração do aluno segundo a classificação utilizada pelo IBGE. Ao estabelecer que a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência deve observar a proporção desses grupos na população local, de acordo com o último censo do IBGE, o dispositivo confere legitimidade estatística e territorial à política afirmativa. Essa abordagem fortalece o princípio da equidade regional, ao reconhecer desigualdades específicas de cada estado e assegurar que a política seja contextualizada à realidade social em que se insere. Além disso, reforça o compromisso do Estado com a justiça distributiva, ao utilizar dados oficiais para garantir

representatividade e combater desigualdades estruturais históricas.

Conforme o Art. 1º, o principal critério de inclusão é que os estudantes tenham cursado integralmente a etapa anterior em escolas públicas. No caso do ingresso em cursos técnicos, o candidato deve ter cursado o ensino fundamental em escola pública. A referida lei “[...] alterou significativamente o padrão de inclusão social e racial nas universidades e nos institutos federais, implicando em uma homogeneização das políticas de ação afirmativa”.

Estudiosos das políticas de ação afirmativa no Brasil, como Carvalho, A. (2016) e Feres Junior *et al.* (2018), consideram que a nova lei representou um descompasso entre os critérios nela estabelecidos e as experiências já em curso nas universidades e nos institutos federais. Carvalho, A. (2016) argumenta que o desenho da Lei nº 12.711/2012 poderia reduzir as possibilidades de ingresso da população negra e indígena no ensino superior, ao não priorizar o critério racial diante de outros critérios, como escola pública e renda.

Nesse ínterim, a lei também obrigou as universidades federais e os institutos federais que ainda não adotavam critérios raciais a prever a reserva de vagas. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) institui a combinação de três dos quatro critérios – origem escolar, renda, raça/cor – posteriormente ampliados para incluir pessoas com deficiência (PCDs).

O parágrafo único retoma a ideia central da Lei, conforme o primeiro artigo, ao reservar 50% das vagas nos cursos e turnos para estudantes que tenham cursado o ensino fundamental integralmente em escolas públicas ou em escolas comunitárias conveniadas ao poder público, conforme especificado a seguir:

No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

No que se refere ao Art. 7º da Lei nº 12.711/2012, o dispositivo elucida a temporalidade da norma ao estabelecer um prazo para a sua avaliação:

Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (Brasil, 2012, art. 7º).

O artigo 7º trata do caráter temporário das ações afirmativas e da necessidade de revisão. Nesse ponto, enfatizamos que não se trata de um prazo para a revogação imediata e automática

do sistema de cotas, mas para a sua revisão. Para que a Lei de Cotas seja revogada, é imprescindível a criação de uma nova legislação que a torne sem efeito. Com isso, mesmo ao término dos dez anos estabelecidos pela norma, não ocorre a extinção da política pública, ainda que a revisão legalmente determinada não tenha sido realizada (Vaz, 2022).

Ao introduzir essa lógica de revisão em vez de expiração, a Lei de Cotas estabelece um precedente relevante para outras políticas de ação afirmativa, sinalizando que sua vigência deve estar condicionada aos resultados e não a datas fixas. Essa orientação contribui para o aprimoramento das políticas públicas, atribuindo à sociedade, ao Congresso Nacional e ao Executivo a responsabilidade de analisar dados, impactos e necessidades antes de qualquer decisão sobre continuidade ou alteração da política. Evidencia-se, assim, o reconhecimento de que desigualdades sociais, raciais e educacionais não se resolvem em um ciclo temporal rígido. Desse modo, a política de cotas é concebida como instrumento contínuo de reparação e promoção de equidade.

No plano normativo, esse dispositivo simboliza o compromisso permanente do Estado com a promoção da igualdade substantiva, conforme o art. 3º da Constituição Federal, impedindo retrocessos automáticos e garantindo que o debate sobre manutenção ou reformulação seja pautado por critérios empíricos, sociais e jurídicos.

Em 2022 completaram-se os dez anos previstos pela lei. Entretanto, não houve revogação da política; ocorreram modificações e inclusões, como a incorporação dos quilombolas entre os beneficiários. Em linhas gerais, as instituições continuam a basear seus processos de ingresso nas Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023.

Segundo Mello e Santos (2021), diante desse comando legal, é fundamental ressaltar que a revisão mencionada não deve ser interpretada como condicionante para a continuidade da vigência da Lei de Cotas após o período inicial de dez anos, em consonância com o parecer jurídico da Rede Liberdade (2020). Ao contrário, a revisão representa oportunidade de aperfeiçoamento, respaldada pelo necessário monitoramento e avaliação contínua que deve caracterizar toda política pública que se pretenda efetiva ao longo do tempo (Mello; Santos, 2021).

Assim sendo, uma das principais discussões acerca da política de cotas diz respeito ao debate sobre serem políticas de natureza social ou racial. As cotas já possuem caráter sociorracial, visto que o primeiro critério para a garantia do direito é ter estudado o ensino médio integralmente em escola pública. Há quem defenda que as cotas deveriam ser exclusivamente sociais e, segundo esse argumento, pessoas brancas e negras seriam iguais quando considerada apenas a desigualdade socioeconômica, desconsiderando-se, portanto, o

racismo. Ao contemplar apenas esse aspecto, tal argumento ignora que a condição de pobreza está diretamente relacionada ao processo escravagista que fundou – e ainda estrutura – a sociedade brasileira (UFRJ, 2022).

No parágrafo em questão, define-se que o MEC será responsável pela divulgação das informações sobre as cotas nas universidades e nos Institutos Federais, em conformidade com o princípio da transparência da administração pública. Essa divulgação deve contemplar dados não apenas de acesso, mas também de permanência e conclusão, o que nos remete ao entendimento de que o objetivo da política não se restringe ao ingresso, mas à garantia da permanência do estudante e à conclusão do curso.

O artigo ainda dispõe de parágrafo único que estabelece o seguinte:

O Ministério da Educação divulgará, anualmente, relatório com informações sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, do qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários desta Lei (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

Os artigos 4º e 5º, juntamente com o parágrafo único da referida Lei, por tratarem especificamente das instituições federais de ensino técnico de nível médio, serão discutidos na subseção seguinte, com a descrição do texto legal e suas devidas explicações. No que se refere ao artigo 6º, apresenta-se a seguinte descrição:

O Ministério da Educação e os ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, de implementação da política indígena e indigenista, de promoção dos direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

No artigo 6º, há a determinação do MEC e dos ministérios que farão o devido acompanhamento pela promoção da igualdade racial, da política indígena e indigenista, dos direitos humanos e da cidadania e de políticas para a juventude para acompanhamento e avaliação dos programas especiais que tratam a Lei.

Quanto à menção no artigo 7º, define que a previsão de recebimento de auxílio com grau de prioridade nos casos dos candidatos que optam pela reserva de vaga e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Já apontam a importância primária do suporte financeiro como medida que possibilita a permanência do discente no âmbito escolar para a conclusão das

etapas escolares.

Art. 7º - A. Os alunos optantes pela reserva de vagas no ato da inscrição do concurso seletivo que se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023).

Em prosseguimento ao que discorre a Lei, no artigo 7º C, estabelece o prazo para adoção de metodologia para que haja um acompanhamento dos percentuais de reserva de vagas com relação à população brasileira, tendo em vista que esses mecanismos ajudam no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas no nosso país.

Art. 7º - C. Após 3 (três) anos da divulgação dos resultados do censo do IBGE, o Poder Executivo deverá adotar metodologia para atualizar anualmente os percentuais de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em relação à população das unidades da Federação, na forma da regulamentação (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023).

No que se refere ao artigo 8º, este define os percentuais mínimos que as instituições devem garantir ao implementar a Lei a cada ano e estabelece o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessas metas.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

Em seu artigo 9º, informa-se que a Lei entrará em vigor na data de sua publicação. Nesse percurso, detalhamos os artigos que compõem a Lei 12.711/2012, a fim de compreendermos como a legislação pode ser materializada nas instituições responsáveis por sua aplicação.

No prosseguimento do processo de construção da Política de Cotas, em 2016, a Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência. Assim, ficaram estabelecidas duas formas de ocupação de vagas: a ampla concorrência e a reserva de vagas denominada cotas.

Em 13 de novembro de 2023, a Lei nº 12.711/2012 foi novamente modificada, desta vez pela Lei nº 14.723/2023, que passou a dispor sobre o programa especial para acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes

pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, bem como para aqueles que cursaram integralmente o ensino médio e fundamental em escola pública. Dessa forma, ampliaram-se as cotas e suas subcotas, incluindo a população quilombola.

Consideramos que o sistema de reserva de vagas instituído pela Lei nº 12.711/2012 organiza-se em quatro níveis: o primeiro corresponde à escola pública; o segundo, ao critério socioeconômico; o terceiro, ao critério racial (Carvalho, A., 2016); e o quarto, incluído em 2016 pela Lei 13.409/2016, refere-se às pessoas com deficiência (PCD). Esse sistema abrange apenas seletivos regulares para ingresso em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Soma-se a isso a inclusão dos quilombolas em 2023, a partir da Lei 14.723/2023, na subdivisão das cotas.

A Lei de Cotas resulta da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior e técnico. Ao longo dos anos, esses grupos se articularam com pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a revisão da Lei se efetivasse e possibilitasse seu aprimoramento. Assim, em 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a nova versão da Lei de Cotas.

Diante disso, quais foram as mudanças trazidas pela nova legislação? No mecanismo anterior de ingresso, o candidato cotista concorria apenas às vagas reservadas, mesmo quando sua pontuação seria suficiente para aprovação na ampla concorrência. Agora, inicialmente serão consideradas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as vagas destinadas às cotas. Além disso, estabeleceu-se o monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada dez anos. Outros ministérios passaram a integrar o acompanhamento da Política de Cotas, juntamente com o Ministério da Educação: Ministério da Igualdade Racial, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e Ministério dos Povos Indígenas. Também se instituiu prioridade para cotistas no recebimento do auxílio estudantil. O critério de renda familiar per capita foi reduzido para um salário mínimo na reserva de vagas que compõem 50% das cotas. Ampliaram-se, ainda, as políticas afirmativas para a pós-graduação e foram incluídos os estudantes quilombolas como beneficiários das cotas. Determinou-se que vagas não preenchidas em uma subcota deverão ser remanejadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas destinadas à escola pública. Além disso, outras pesquisas, para além do Censo, serão utilizadas no cálculo da proporção de cotistas nas Unidades da Federação (MEC, 2025).

O sistema de reserva de vagas estabelecido pela Lei subdivide-se em oito cotas.

Quadro 3 – Sistema de reserva de vagas estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012 e alterados com a Lei nº 14.723

Nº	Subcotas
01	Escola pública (independentemente de renda, raça/cor)
02	Escola pública + PPI + quilombolas (independentemente de renda)
03	Escola pública + PCD (independentemente de renda e raça/cor)
04	Escola pública + PPI + PCD + quilombolas (independentemente de renda)
05	Escola pública + renda $\leq$ 1,5 salário mínimo
06	Escola pública + renda $\leq$ 1,5 salário mínimo + PPI + quilombolas
07	Escola pública + renda $\leq$ 1,5 salário mínimo + PCD
08	Escola pública + renda $\leq$ 1,5 salário mínimo + PPI + PCD + quilombolas

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações da Lei no 12.711/2012 (2024) e com as alterações da Lei 14.723/2023

Observa-se que o estudante autodeclarado preto, pardo, indígena e/ou quilombola pode se inscrever em quatro subcotas, mesma quantidade disponibilizada às pessoas com deficiência. Essa organização evidencia a complexidade e a busca por abrangência da política de cotas, uma vez que reconhece que marcadores sociais da diferença – como raça, etnia, deficiência e renda – não operam de forma isolada, mas interseccionalmente. Essa estrutura múltipla de subcotas reforça o caráter reparador e redistributivo da ação afirmativa, pois possibilita que sujeitos atravessados por múltiplas formas de exclusão disputem vagas em mais de uma categoria, sem hierarquizar suas identidades.

A existência de subcotas raciais, étnicas, para pessoas com deficiência e de baixa renda não fragmenta a política, mas a aproxima da complexa realidade brasileira, permitindo que a educação profissional e tecnológica cumpra seu papel inclusivo. Essa compreensão reforça o argumento de que as cotas não apenas promovem o acesso, mas contribuem para transformar a lógica de exclusão historicamente reproduzida pelas instituições educacionais públicas.

Em um estudo publicado em 2021 pela Fundação Carlos Chagas, cujo objetivo foi monitorar e avaliar a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), investigaram-se as alterações nos perfis socioeconômico e racial dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) no período de 2012 a 2016, por meio do cruzamento de dados provenientes do Censo da Educação Superior (CES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O estudo revela que, após a implementação da Lei nº 12.711/2012, a participação de estudantes pretos, pardos e indígenas de baixa renda cresceu 8,8 pontos percentuais. O registro, ocorrido entre 2012 e 2016, demonstrou que

[...] participação de estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas nas Ifes passou de 55,4 para 63,6% (crescimento de 15%), enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% (aumento de 39%) (Senkevics; Mello, 2021, p. 192).

De acordo com o estudo, a Lei nº 12.711/2012 ampliou a participação de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas em cursos e turnos de diferentes níveis de competitividade e prestígio social. Dada a relação entre as questões sociais e raciais no Brasil, “faz-se necessário reconhecer que as pessoas negras mais bem preparadas serão as que vão ser beneficiadas pelas ações afirmativas, como ocorre com as pessoas brancas em todas as circunstâncias” (Mello; Santos, 2021). Contudo, essa realidade deve ser compreendida à luz da baixa expressividade de pessoas negras com acesso a recursos e oportunidades.

Nesse sentido, o enfrentamento do racismo em sua complexidade, alicerçado estruturalmente em nossa sociedade, não pode ser extirpado por um único tipo de ação; ao contrário, exige a articulação de medidas que alcancem sua totalidade, possibilitando elaborações amplas, multifacetadas e com propósitos contundentes.

Considerando os avanços, limites e atualizações, entendemos que a referida legislação representou um marco na política educacional brasileira ao institucionalizar o acesso de estudantes historicamente excluídos ao ensino superior e à educação profissional e tecnológica. A principal possibilidade aberta pela Lei é a ruptura com a lógica puramente meritocrática, que desconsiderou por décadas os efeitos das desigualdades estruturais sobre sujeitos negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e de baixa renda. Assim, a Lei não apenas amplia o acesso, mas também questiona as bases de um sistema educacional que historicamente operou por meio de uma exclusão seletiva e silenciosa.

No entanto, reconhecemos que, por si só, a legislação não garante a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, tampouco transforma de imediato a cultura institucional das escolas e universidades, muitas vezes marcadas por práticas racistas, capacitistas e elitistas.

Ao estar condicionada a revisões periódicas, a política revela seu caráter de transitoriedade, o que exige constante vigilância e mobilização social para sua continuidade e aprimoramento. Concluimos, assim, que a Lei nº 12.711/2012 representa um avanço significativo, embora insuficiente por si só: necessita ser acompanhada de políticas de permanência, revisão curricular, formação antirracista e democratização efetiva das instituições. Como pesquisadoras, sustentamos que a política de cotas deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de transformação das estruturas desiguais da sociedade

brasileira, e não como um fim em si mesma.

Isto posto, após a explanação sobre a Lei nº 12.711/2012 – seus objetivos, finalidades e detalhamento –, apresentaremos, a seguir, uma exposição com ênfase nas cotas étnico-raciais na Instituição Federal Tecnológica de ensino médio, com a pormenorização dos artigos aplicáveis a essas instituições, por serem o lócus da presente pesquisa.

### **3.2. A Lei nº 12.711/2012 nas Instituições Federais Tecnológica de ensino médio**

A educação profissional no Brasil é historicamente marcada pela distinção social das forças de trabalho, entre aqueles que detêm os meios de produção e os que possuem a mão de obra necessária para produzir. Nesse contexto, sustentou-se por longos anos a existência de duas redes de ensino: uma de educação geral, destinada a um grupo privilegiado da população, e outra de caráter profissional, voltada aos trabalhadores.

A educação profissional tem sua origem histórica em uma perspectiva assistencialista, na qual jovens em situação de mendicância eram encaminhados para instituições específicas onde recebiam instrução básica e formação em algum ofício (Maciel, 2005; Moura, 2007). No que concerne à educação voltada às classes proprietárias dos meios de produção, esta era pautada em atividades intelectuais. O termo dualidade é recorrente no campo educacional e refere-se à diferença na qualidade da educação ofertada aos filhos das classes mais abastadas e aos filhos das classes populares (Ciavatta; Ramos, 2011; Nascimento; Cavalcante, 2020).

No movimento de superação da dicotomia entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Como previsto no art. 2º da referida lei, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na articulação entre conhecimentos técnicos e tecnológicos e suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

A estrutura curricular dos IFs privilegia uma formação contextualizada, que trata, em patamar equivalente, os conhecimentos técnicos e científicos. Nesse sentido, um dos objetivos basilares dos institutos é “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Pacheco, 2010, p. 14).

Como já exposto anteriormente, retomamos que a Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado (EMI) constitui a identidade central dos IFs, assumindo prioridade

em sua oferta em relação às demais modalidades (subsequente e concomitante).

Ao discutirmos a EPT nos IFs, compreendemos que não é possível dissociar esse debate de “uma sociedade cindida em classe, frações de classes e grupos sociais desiguais”. A análise histórica da educação no Brasil, especialmente no que se refere à educação profissional, revela um processo de segregação que afastou a classe trabalhadora da educação escolar ou a introduziu em uma perspectiva limitada e funcional aos interesses das elites.

Nessa seção, apresentaremos a explanação dos artigos da Lei nº 12.711/2012 que tratam especificamente do ensino técnico de nível médio, modalidade central da pesquisa realizada.

Tendo isso em vista, a primeira menção ao ensino técnico na Lei nº 12.711/2012 ocorre no artigo 4º, conforme excerto a seguir:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (Brasil, 2012).

Neste artigo há a delimitação das instituições que serão regidas por esta legislação, entre elas as instituições federais de ensino técnico de nível médio em cada curso e turno. Em ato contínuo, informa-se que deverão reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram o ensino fundamental em escola pública. Assim, já ficam estabelecidos, no próprio artigo, os critérios referentes ao ingresso pelas subcotas, iniciando-se pelo critério da escola pública.

O parágrafo único deste artigo estabelece: “no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita” (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

Nesse parágrafo, define-se outro critério das subcotas, que é o da renda. Desse modo, já se constituem dois parâmetros para as subcotas: o da escola pública e o da renda.

Por sua vez, o artigo 3º, § 1º, trata das vagas remanescentes:

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (Brasil, 2012).

Conforme estabelece a norma central da Lei nº 12.711/2012, determina-se a reserva de 50% das vagas por curso e turno para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias conveniadas com o poder público. Nesse sentido, em continuidade às disposições da Lei, o artigo 3º, § 1º, estabelece que, caso não haja o preenchimento das vagas pelos critérios mencionados, estas deverão ser destinadas prioritariamente aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou às pessoas com deficiência, desde que já tenham sido preenchidas as vagas destinadas aos estudantes oriundos da escola pública.

O parágrafo 2º do artigo 4º define as modalidades de vagas às quais os candidatos das instituições federais de ensino técnico de nível médio podem concorrer: ampla concorrência ou cotas. Contudo, caso o candidato não alcance a pontuação necessária para concorrer pela ampla concorrência, poderá disputar as vagas reservadas às cotas PPI, PCD e quilombolas, desde que atendido o critério principal, que é o da escola pública.

§ 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 (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023).

O artigo 5º do Decreto define as vagas reservadas pelas subcotas de critério racial, bem como o critério a ser observado para a distribuição dessas vagas em cada curso e turno.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2012).

Com relação às alterações da Lei nº 12.711/2012 pela Lei nº 14.723/2023, observamos que os artigos que abrangem não apenas as universidades, mas também as instituições federais de ensino técnico de nível médio, são o artigo 4º, § 2º, e o artigo 5º. Ambos já constavam na Lei nº 12.711/2012, sendo apenas acrescido o termo “quilombolas”.

Segundo Ciavatta (2011, p. 298), “a educação profissional integrada deve articular trabalho, ciência e cultura, promovendo uma formação que vá além da lógica produtivista”. Para a autora, o ensino técnico não pode ser reduzido à capacitação para o mercado, mas deve configurar-se como possibilidade de emancipação e cidadania, sobretudo para as classes historicamente excluídas.

Complementando essa perspectiva, Ramos (2011, p. 315) afirma que “a política de educação profissional deve ser compreendida como uma política de Estado e não apenas de governo, voltada para a construção de um projeto societário democrático”. O autor enfatiza que as ações afirmativas no campo da educação técnica e tecnológica devem considerar as desigualdades estruturais, incorporando mecanismos que garantam o acesso e a permanência de sujeitos com trajetórias marcadas pela marginalização.

Nesse contexto, a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas nas instituições federais de ensino, incluindo os IFs, constituiu um marco fundamental. Com a promulgação da Lei nº 14.723/2023, observamos uma atualização que não altera substancialmente a estrutura dos artigos centrais, mas acrescenta o termo “quilombolas” como grupo específico a ser contemplado pelas ações afirmativas. Essa inclusão representa um avanço no reconhecimento das diversidades étnico-raciais e da necessidade de políticas específicas para o enfrentamento do racismo estrutural, ampliando o escopo de justiça social na educação profissional.

No IFMA, encontra-se em vigência a Resolução nº 24/2024, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre a política de acesso discente aos cursos técnicos de nível médio e de graduação. Tal normativo apresenta, como anexo, a Resolução do Conselho Superior (CONSUP), cujas disposições iniciais determinam que:

Art. 1º A Política de Acesso Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA é o conjunto de diretrizes que estabelecem a concepção e a organização para ações voltadas à promoção do acesso de estudantes aos cursos técnicos de nível médio e de graduação, em consonância com a Lei nº 11.892/2008, o Projeto Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA, a Política de Assistência Estudantil e demais legislações vigentes.

No artigo 1º, explicita-se o conceito de política de acesso discente no IFMA, compreendida como o conjunto de ações que circundam o processo de ingresso nos cursos técnicos e de graduação, em conformidade com a Lei de criação dos IFs, o projeto pedagógico, o PDI e a política de assistência estudantil, além de outras legislações pertinentes.

A Resolução nº 24/2024 apresenta seus objetivos e princípios delineados no artigo 2º,

conforme exposto a seguir.

Art. 2º A Política de Acesso Discente visa orientar e garantir o acesso à educação pública oferecida pelo IFMA, abrangendo os diversos níveis e modalidades de ensino. Seus objetivos fundamentam-se nos princípios institucionais da publicidade, diversidade socioeconômica, étnico-racial e das pessoas com deficiência, de modo a garantir a autonomia profissional e uma formação capaz de transformar a realidade social dos cidadãos, considerando prioritariamente: I - a vinculação aos calendários acadêmicos; II - a acessibilidade; III - a gratuidade; IV - a simplificação e a desburocratização; V - a informatização; VI - o respeito à diversidade; e VII - o respeito às regionalidades (Brasil, 2024).

O artigo 2º ressalta os objetivos da política de acesso discente, que envolvem a garantia do direito de acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino, nos quais a diversidade econômica, étnico-racial, o respeito à diversidade e a gratuidade são elencados como princípios norteadores, entre outros.

Em ato contínuo, o artigo 3º também trata dos princípios, porém com maior detalhamento de cada um dos itens mencionados no artigo 2º.

Art. 3º A Política de Acesso Discente do IFMA tem como princípios: I- compromisso com a publicização dos processos de acesso discente de todos os níveis, tipos, formas e modalidades de ensino aos cidadãos; II- enfrentamento das desigualdades educacionais, objetivando a ampliação e a democratização das condições de acesso dos estudantes; III- articulação com a Política de Ações Afirmativas do IFMA; IV- alinhamento com a Política de Assistência Estudantil do IFMA; V- promoção da unidade institucional por meio do planejamento, implementação, controle e avaliação dos processos de acesso discente, observando-se as particularidades locais e regionais; VI- integração com as Pró-Reitorias, Assessoria de Comunicação e os diversos setores dos campi que, por força regimental ou natureza, estejam envolvidos com os processos de acesso discente; VII- acessibilidade aos candidatos com Necessidades Educacionais Específicas; VIII- contribuição para uma educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2024).

Cabe mencionar que o IFMA adota como princípios o combate às desigualdades educacionais, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino, sua articulação com as políticas de ações afirmativas do Instituto, a sincronia com a política de assistência estudantil e o compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Os processos de acesso discente são delineados pelo artigo 7º, conforme especificado:

Art. 7º O acesso aos cursos técnicos de nível médio e de graduação, presenciais e a distância, dar-se-á por meio de processo seletivo sistêmico, regido por edital específico ou, excepcionalmente não unificado, desde que

autorizado pela Pró-Reitoria de Ensino e Assistência Estudantil, cujos critérios e normas específicas deverão estar em conformidade com a legislação vigente e com as normas gerais do IFMA. Parágrafo único. Os editais quando lançados pelos Campi deverão seguir modelo disponibilizado pela Pró Reitoria de Ensino e de Assuntos Estudantis (Prenae) (Brasil, 2024).

O artigo 7º determina como será realizado o acesso aos cursos técnicos de nível médio e de graduação no IFMA, por meio de processo seletivo sistêmico, regulamentado por edital específico, que poderá ser não unificado, desde que haja ato autorizativo da Prenae. Contudo, o processo deverá estar em consonância com a legislação vigente e com os atos normativos do Instituto.

Considerando que nossa pesquisa tem como foco a modalidade dos cursos técnicos integrados, discorreremos sobre a seção II da Resolução nº 24/2024, que trata dos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes.

Art. 14. O acesso aos cursos técnicos para as vagas iniciais será realizado anualmente, por processo seletivo conforme previsto em edital de seleção, para o primeiro período letivo de cada curso e poderá utilizar as seguintes formas de seleção: I- processo seletivo com realização de prova composta por questões de múltipla escolha, prioritariamente; II- sorteio público eletrônico. § 1º Para os cursos a distância adotar-se-á, prioritariamente, o sorteio eletrônico de vagas. § 2º Será dispensada a aplicação de instrumentos de seleção e classificação nos processos seletivos para os cursos em que o número de inscritos for igual ou inferior ao número de vagas (Brasil, 2024).

Nesta seção, discorreremos sobre a periodicidade anual do processo seletivo, conforme a previsão em edital para o primeiro período dos cursos, especificando as formas de seleção. Prioriza-se o processo seletivo por meio de provas com questões de múltipla escolha para os cursos presenciais; já nos cursos a distância, adota-se primordialmente o sorteio eletrônico. Nos casos em que o número de vagas for igual ao de inscritos, dispensa-se a realização de processo seletivo.

No que se refere aos editais de acesso, o disciplinamento está descrito no artigo 21, apresentado a seguir.

Art. 21. Os editais de acesso serão publicados conforme Calendário de Acesso, exceto para processos seletivos descentralizados e realizados com fomento externo. Parágrafo único. Uma vez publicado o edital, só serão admitidas inserção ou retirada de oferta de cursos mediante justificativa (Brasil, 2024).

Conforme o artigo 21, os editais são divulgados de acordo com o calendário de acesso e, uma vez publicados, somente serão admitidas retiradas e ofertas de cursos mediante justificativa do ocorrido.

Na seção II da Resolução nº 24/2024, referente aos editais de acesso discente, o artigo 22 menciona como será realizada a distribuição dos quantitativos destinados à reserva de vagas por cota, em conformidade com a legislação vigente da Política de Ação Afirmativa.

Art. 22. A Preena disciplinará, através de Instrução Normativa, a distribuição dos quantitativos para as reservas de vagas por cota, conforme a legislação vigente e a Política de Ações Afirmativas do IFMA. Parágrafo único. Os Editais de acesso deverão seguir o disposto na Normativa de que trata o caput quando da organização da distribuição das vagas por cotas (Brasil, 2024).

A distribuição das vagas por cota é estabelecida nos editais, conforme determina a legislação vigente, em consonância com a Política de Ação Afirmativa do IFMA. No parágrafo único, ressalta-se que os editais de acesso devem seguir o disposto na normativa quanto à distribuição de vagas por cota.

Considerando as informações referentes à Lei nº 12.711/2012 e suas alterações pela Lei nº 14.723/2023, bem como à Resolução nº 24/2024 do IFMA, demonstraremos a aplicação da Lei de Cotas em edital do ano de 2025, com a descrição das modalidades de vagas (cotas) para os cursos técnicos de nível médio, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Distribuição das vagas no processo seletivo do IFMA de 2025

	Modalidades de vagas (cotas)	Público (Quem pode se inscrever)
<b>Ampla Concorrência</b>	AC	Qualquer candidato, independentemente da origem escolar, da renda e da raça/etnia.
<b>Ações Afirmativas</b>	PcD	Candidato com deficiência independentemente da origem escolar, da renda e da raça/etnia.
<b>Escola Pública</b>  COTAS EXCLUSIVAS PARA ESTUDANTES QUE CURSARAM TODO O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS  (Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 14.723/2023)	LB-PPI	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.
	LB-Q	Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.
	LB-PcD	Candidatos com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas, independentemente de raça/etnia.
	LB-EP	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas, independentemente de raça/etnia.
	LI-PPI	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.
	LI-Q	Candidatos autodeclarados quilombolas, independentemente da renda e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.
	LI-PcD	Candidatos com deficiência, independentemente da renda e raça/etnia e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.
	LI-EP	Candidatos, independentemente da renda e da raça/etnia, que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas.

Fonte: Edital do processo seletivo IFMA (2025)

Ao analisarmos o edital do processo seletivo do IFMA para o ano de 2025, observamos consonância entre os critérios estabelecidos e o disposto na Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), alterada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023). O documento institucional contempla a reserva de vagas considerando a ampla concorrência, a escolarização integral em escolas públicas no ensino fundamental e médio, o recorte de renda, a autodeclaração de pretos, pardos, indígenas e quilombolas, além de candidatos com deficiência. Essa configuração está alinhada à concepção de ações afirmativas como políticas de justiça redistributiva e reconhecedora.

Como destaca Gomes, L. (2005, p. 30), “ações afirmativas consistem em políticas públicas voltadas para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de segmentos marginalizados da população nos espaços sociais e institucionais”. De modo semelhante, Munanga (2010, p. 22) reforça esse entendimento ao afirmar que “não se trata de privilégios,

mas de compensações mínimas para atenuar os efeitos perversos de um passado e de um presente excludente”.

Ao garantir o ingresso de estudantes oriundos de grupos historicamente vulnerabilizados, o IFMA assume não apenas uma exigência legal, mas também um compromisso ético e pedagógico com a democratização da educação pública. Além disso, conforme enfatiza Silvério (2002, p. 51), “as políticas de cotas não são favores nem privilégios, mas mecanismos que tensionam o mito da meritocracia e denunciam o racismo estrutural como barreira real ao acesso e à permanência de negros/as no ensino”.

Assim, as cotas – aliadas às políticas de assistência estudantil – tornam-se instrumentos imprescindíveis para garantir equidade, combater desigualdades educacionais e afirmar o direito à diversidade no interior das instituições federais de ensino.

#### **4 A REDE QUE ACOLHE: INCLUSÃO E OPORTUNIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sendo associados a melhores empregos e a profissão mais requisitados. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se pode imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada (Manfredi, 2018, p. 15).

Nesta seção, objetivamos compreender o papel da EPT na promoção da inclusão e na ampliação de oportunidades voltadas ao atendimento das demandas sociais regionais no Brasil. Abordamos a EPT em suas transformações e permanências, considerando suas características, finalidades e objetivos, que compõem os elementos de sua constituição e de seu papel social. Esse tipo de educação apoia-se nos itinerários formativos em consonância com as demandas nacionais, regionais e locais, oportunizando à sociedade o acesso e a permanência na educação.

O sistema de educação escolar em uma sociedade, assim como ocorre com as demais instituições sociais – a Igreja, a família, o Estado, as empresas e os sindicatos –, é historicamente datado e situado em determinado período do tempo. Portanto, constitui-se como produto de um complexo movimento de construção e reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social, política e cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses distintos (Manfredi, 2018).

No contexto das diversas modalidades de ensino, abordamos a Educação Profissional e Tecnológica, objeto da pesquisa a ser realizada, que é uma modalidade educacional prevista na LDB (Brasil, 1996) e possui diretrizes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2001. Sua finalidade precípua é preparar para o exercício das profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Dessa forma, a EPT perpassa todos os níveis educacionais e integra-se às demais modalidades de ensino, nas dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo organizada em eixos tecnológicos, conforme representado na figura a seguir (Brasil, 2023).

Encerramos a seção apresentando a RFEPCT no Brasil, destacando seu plano de expansão, a criação e o desenvolvimento dos Institutos Federais – com ênfase no IFMA –, suas diferentes fases de crescimento e a configuração atual dessa instituição.

#### 4.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações, tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (Vidor *et al.*, 2011, p. 57).

Nesta seção, abordamos a RFEPCT no Brasil, suas características, finalidades e objetivos, compondo os elementos de sua constituição e de seu papel na sociedade. Essa Rede sustenta as bases da EPT na estrutura das modalidades de ensino, articulando itinerários formativos em consonância com as demandas regionais e locais, de modo a oportunizar à sociedade condições de acesso e permanência na educação.

A trajetória da RFEPCT tem origem em 1909, mas foi a partir dos anos 2000 que se reconheceu, como fator preocupante, a baixa oferta de educação tecnológica e formação profissional. Além da limitação de vagas no setor público, havia uma lacuna especialmente nas escolas federais de nível técnico e tecnológico (Rosa, 2017).

Nesse contexto, colocou-se em debate uma proposta de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo pressuposto considerava que esse formato de educação constitui “[...] elemento estratégico para a construção da cidadania e para a melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica” (Brasil, 2004, p. 7). Assim, a EPT não poderia se realizar de forma dissociada de um projeto social mais amplo. Necessitava estar alinhada às políticas de desenvolvimento econômico – local, regional e nacional –, bem como às políticas de geração de emprego, trabalho e renda e de formação e inserção social e econômica da juventude.

Com esse propósito, a RFEPCT foi concebida de modo a manter estreita conexão com a realidade de diferentes regiões, reunindo instituições que historicamente se direcionaram ao ensino agrícola e ao ensino industrial. Trata-se, portanto, de um conjunto de instituições cujas origens remontam ao início do século XX. Atualmente, a Rede possui cerca de um milhão de matrículas e 60 mil servidores (Brasil, 2023).

A configuração da RFEPCT resulta de transformações sociais, em especial aquelas relacionadas às inovações tecnológicas, que impõem novas exigências de qualificação para o trabalho e demandam políticas educacionais específicas. Ao longo de sua história, as

instituições vinculadas à Rede passaram por diferentes reestruturações, receberam novas denominações e assumiram variadas funções sociais.

A efetivação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica ocorre por meio de ações desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil, mediante a atuação da Rede de Educação Profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores.

Na perspectiva de Gramsci (1991), a sociedade civil não se restringe ao âmbito “privado”, tampouco se opõe rigidamente ao Estado. Ela constitui um espaço estratégico onde se forja o consenso necessário à manutenção da hegemonia. Nesse espaço atuam instituições como escolas, igrejas, meios de comunicação, partidos políticos e sindicatos, as quais produzem valores, ideias e representações sobre a realidade. Para Gramsci (1981), a sociedade política (Estado em sentido restrito) atua pela coerção, enquanto a sociedade civil opera pela persuasão.

Tal distinção evidencia que a luta pelo reconhecimento e pela efetividade das cotas raciais e sociais não se limita ao campo institucional do Estado, mas se estende à sociedade civil, onde se travam disputas simbólicas e ideológicas sobre o direito à educação, o mérito, a igualdade e a reparação histórica.

Portanto, a consolidação dessas políticas, no âmbito do Governo Federal, é definida a partir de cinco ações que devem ser executadas. A primeira consiste na elaboração de um novo ordenamento jurídico-legal; a segunda refere-se ao fortalecimento das redes federais e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com maior valorização de professores e estudantes; a terceira diz respeito às políticas de financiamento, modernização e expansão; a quarta envolve a constituição de um subsistema de Educação Profissional e Tecnológica; e a quinta corresponde ao estabelecimento de parcerias político-privadas mais concretas (Souza, 2011).

Tendo isso em vista, compreendemos que a criação da RFEPCT constitui uma política pública, pois, além de gratuita e vinculada ao orçamento federal, compromete-se com o conjunto da sociedade e com a promoção da igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, entre outras). Ademais, articula-se a diversas políticas – de trabalho, renda, desenvolvimento setorial, ambiental, social e, evidentemente, educacional – visando contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

Segundo Gomes, N. (2012), houve avanços decorrentes das mudanças nas políticas públicas em direção à universalização da educação, embora, no Brasil, muitas dessas ações ainda se configurem como políticas de governo, quando deveriam se consolidar como políticas de Estado. A autora destaca que coletivos sociais historicamente considerados “diversos” foram tratados de maneira desigual e inferiorizada, inclusive no campo educacional. Por essa razão, o Estado, as escolas e os currículos ainda precisam integrar a perspectiva da diversidade, de modo

a assegurar uma educação “igualitária, equânime e justa” (Gomes, N., 2012, p. 688).

Reafirmamos que a formação humana e cidadã antecede a qualificação para o exercício profissional e se sustenta no compromisso de garantir que os trabalhadores formados possam permanecer em permanente desenvolvimento.

Nesse contexto, uma característica marcante da formação promovida pela RFEPCT foi a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do Sistema Federal de Ensino na oferta pública da EPT.

Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as Escolas Agrotécnicas Federais solicitassem sua integração ao referido sistema. O artigo 4º estabelece: “As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto”. Esse processo resultou, de fato, na transformação das instituições em 1999.

Posteriormente, a RFEPCT foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, em seu art. 1º, a vinculou ao MEC, definindo sua composição institucional.

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;  
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

As instituições que compõem a RFEPCT possuem características próprias e não foram criadas simultaneamente com a Lei nº 11.892. Algumas já existiam e foram incorporadas à Rede; outras foram transformadas em instituições da RFEPCT – como ocorreu com diversos colégios agrícolas – e muitas foram instituídas nos anos posteriores à publicação da referida lei (Brasil, 2008). As características dessas instituições, bem como a legislação que orientou sua criação, estão sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização das instituições que integram a Rede Federal

Instituição	Características	Legislação de criação e transformação
Centros Federais De Educação Tecnológica	Instituição de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizadas). Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado –, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Lei nº 6.545, de 1978.
Colégio Pedro II	Instituição de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, campus e campus avançado). Oferta de educação básica – ensino fundamental ensino médio e cursos técnicos –, de cursos superiores de licenciatura e de cursos superiores de pós-graduação latos e stricto sensu em educação. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Decreto Imperial, de 1837, Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.
Escolas técnicas vinculadas	Unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, em suas respectivas áreas de atuação.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 907, de 2013.
Institutos Federais	Instituição de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância). Atuação vinculada ao desenvolvimento local. Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.
Universidade Tecnológica do Paraná	Universidade especializada, pluridisciplinar, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.	Lei nº 6.545, de 1978.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A Figura 3 apresenta o CEFET-MG, uma instituição centenária cuja origem remonta ao Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha em 23 de setembro de 1909. Em 1978, a instituição passou a oferecer cursos de Ensino Superior. Ao longo de sua trajetória, recebeu diversas denominações: em 1909, Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais; em 1941,

Liceu Industrial de Minas Gerais; em 1942, Escola Técnica de Belo Horizonte; em 1969, Escola Técnica Federal de Minas Gerais; e, em 1978, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Brasil, 2023).

Conforme indicado no quadro que apresenta a composição das instituições da RFEPCCT, observa-se a diversidade de arranjos institucionais que integram essa Rede. Entre eles, destacam-se os CEFETs, que, embora não tenham sido convertidos em Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, permanecem vinculados à Rede como instituições federais de ensino sob regime especial.

Os CEFETs caracterizam-se por sua natureza pluricurricular e multiunidade, mantendo estruturas complexas compostas por unidades sede e unidades descentralizadas (UnEDs). Atualmente, apenas dois CEFETs permanecem ativos com essa denominação: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Ambos desempenham papel relevante na oferta de educação profissional técnica de nível médio e superior, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Figura 3 – Sede do CEFET-MG



Fonte: Site do CEFET-MG (2023)

Na Figura 4, observamos o CEFET Rio de Janeiro, situado na cidade do Rio de Janeiro, que foi capital da República até 1960. A instituição, atualmente denominada Cefet/RJ, teve essa vocação definida desde 1917, quando a prefeitura do então Distrito Federal criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, estabelecida com a incumbência de formar professores, mestres e contramestres para o ensino profissional. Ao longo de sua trajetória, recebeu outras designações – Escola Técnica Federal da Guanabara (em 1965, pela identificação com a denominação do respectivo estado) e Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (em 1967, como homenagem póstuma ao primeiro diretor escolhido a partir de uma lista tríplice composta pelos votos dos docentes). Posteriormente, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica, conforme a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.

Desde então, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), no espírito da lei que o instituiu, passou a ter objetivos atribuídos às instituições de educação superior, devendo atuar como autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. A instituição passou a dispor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, voltada à oferta de cursos de graduação e pós-graduação, à realização de atividades de extensão e ao desenvolvimento de pesquisas na área tecnológica.

Figura 4 – Sede do CEFET Rio de Janeiro



Fonte: Sítio CEFET-RJ (2023)

Integrando também a Rede Federal, o Colégio Pedro II foi criado em 1837 e constitui uma instituição pluricurricular e multicampi que atua na oferta da educação básica, licenciaturas e pós-graduação. O Colégio Pedro II, segunda instituição de ensino mais antiga em atividade no país, tem como principal finalidade a oferta de uma educação de excelência, pública, gratuita e laica, em todos os níveis do Ensino Básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este é ofertado nas categorias Ensino Médio Regular (diurno e noturno), Técnico Integrado e Proeja, além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. A estrutura e o reconhecimento do Colégio, até os dias de hoje, resultam de uma trajetória que acompanha, em grande parte, a história do país.

Figura 5 – Sede do Colégio Pedro II



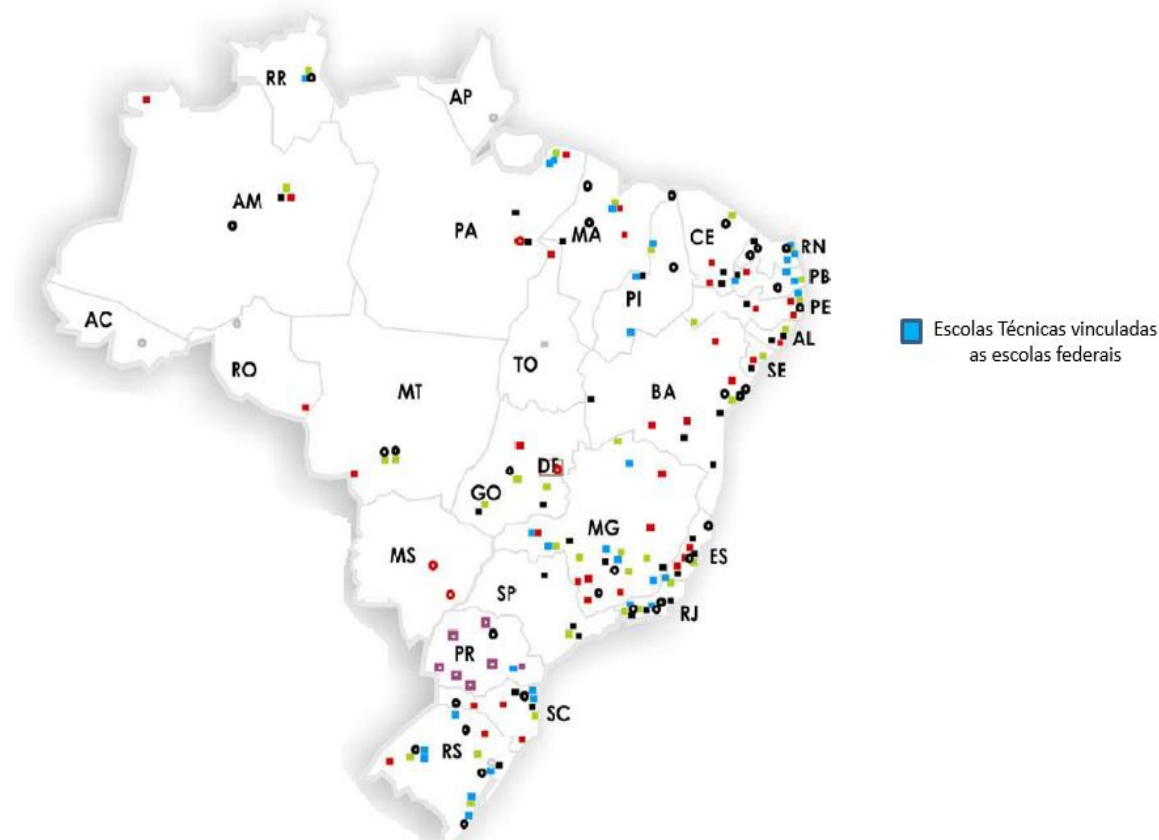
Fonte: Sítio Colégio Pedro II (2023)

A sede da Reitoria está localizada no Campo de São Cristóvão, nº 177, Bairro Imperial de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, e conta com os seguintes campi: a) Centro; b) Duque de Caxias; c) Engenho Novo I; d) Engenho Novo II; e) Humaitá I; f) Humaitá II; g) Niterói; h) Realengo I; i) Realengo II; j) São Cristóvão I; k) São Cristóvão II; l) São Cristóvão III; m) Tijuca I; n) Tijuca II.

Além dessas unidades, integram a RFEPT as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das instituições federais, dedicados, prioritariamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio em suas áreas de atuação. Essas Escolas, por sua natureza, não possuem autonomia

administrativa, financeira ou orçamentária, estando diretamente vinculadas às Universidades Federais. A certificação profissional é autorizada pela respectiva Universidade, com a finalidade de assegurar a oferta de formação profissional técnica de nível médio em sua área específica de atuação.

Figura 6 – Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais



Fonte: Ministério da Educação (2023)

Na Figura 6, apresentamos as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que se constituem em unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional dessas instituições, atuando na oferta de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada em suas respectivas áreas de atuação.

Todavia, não há clareza jurídica quanto à oferta de cursos de ensino superior e de pós-graduação por essas Escolas. A oferta desses cursos deve ser aprovada pela respectiva Universidade, conforme estabelece a Lei 11.892/2008: “Art. 4º – As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de ensino médio, em suas respectivas áreas de atuação. Sua estrutura organizacional é definida por Regimento Interno de cada Universidade. A criação ou extinção

dos cursos deve ser submetida à aprovação dos órgãos dirigentes da Universidade, e sua expansão depende do interesse institucional, uma vez que a Lei 11.892/2008 não assegura recursos para tal finalidade” (Taquari; Paiva; Oliveira, 2018).

Na sequência, discorreremos sobre os Institutos Federais, que também compõem a RFEPT como instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e em suas formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional. Essas instituições oferecem diferentes tipos de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. Os Institutos Federais estão presentes em todos os estados do Brasil e ofertam educação básica, especialmente nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, além do ensino técnico, graduações tecnológicas, licenciaturas, bacharelados e programas de pós-graduação lato e *stricto sensu* (Brasil, 2025).

Por fim, a última instituição elencada no Quadro 5 é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), uma universidade pública mantida pelo governo federal. Sua sede está localizada na cidade de Curitiba, e configura-se como instituição especializada e pluridisciplinar, com foco na graduação e na pós-graduação, atuando também nas áreas de pesquisa e extensão tecnológica. A UTFPR foi instituída pela Lei 11.184/2005, a partir do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

Conforme a Figura 7, que apresenta a sede da UTFPR, a instituição conta com treze campi distribuídos pelas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba (com sedes Centro e Ecoville), Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Ponta Grossa, Pato Branco, Toledo e Santa Helena.

Figura 7 – Sede da Universidade Tecnológica do Paraná - UTFPR



Fonte: 100 anos de UTFPR (2023)

Cada uma dessas instituições, embora compartilhe o compromisso com a formação técnica e cidadã, expressa singularidades em sua origem, trajetória e inserção regional, refletindo diferentes momentos e prioridades das políticas educacionais brasileiras.

Mas foi com a criação dos Institutos Federais, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, que se consolidou o passo mais ambicioso e sistemático de interiorização, democratização e integração da educação técnica com o ensino superior e com a pesquisa aplicada. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27), os Institutos Federais representam uma “tentativa de integrar, em uma mesma instituição, diferentes níveis e modalidades de ensino, orientadas pela concepção de educação integrada ao trabalho, à ciência e à cultura”.

Essas instituições, desse modo, expressam a própria história da EPCT no Brasil, uma trajetória marcada por tensionamentos entre projetos de formação voltados à empregabilidade e propostas ancoradas em uma perspectiva emancipadora da educação pública.

Compreendermos essas experiências institucionais, bem como seus marcos legais e trajetórias sociais, é essencial para que se compreenda o processo de expansão da Rede Federal não apenas como um movimento quantitativo – isto é, de aumento de campi e matrículas –, mas, sobretudo, como um fenômeno político, social e pedagógico. Tal expansão envolve contradições, desigualdades regionais e desafios estruturais que exigem análise crítica, de modo que o direito à educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade seja efetivamente garantido.

Após a análise da composição da RFEPCT, na próxima subseção realizamos a contextualização do processo de expansão da Rede.

## **4.2 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**

No período de 2010 a 2013, a política do governo federal começou a mudar seu direcionamento, tendo em vista que as Instituições Federais, que abarcavam todo o território nacional em sua construção histórica voltada para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, alicerçando seu fazer pedagógico, por serem instituições criadas e mantidas com verbas públicas em esfera federal, passaram a conflitar com uma política de governo voltada à responsabilidade social, a qual representou o fio condutor de suas ações, renunciando mudanças cujo foco, agora, era a qualidade social.

As instituições, precipuamente, não traziam em sua estrutura esse arcabouço como prioritário; no entanto, o governo federal, reconhecendo a potência estratégica nas Ifes e sua capacidade e qualidade para o trabalho, começou a dialogar de forma mais assertiva com essa rede de formação, que poderia materializar a mudança de foco pretendida.

Com vistas a ampliar a presença da Rede Federal de Educação, tomou-se a decisão de ampliar o número de escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira. A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional.

Alguns critérios foram estabelecidos para a distribuição das unidades em território nacional, nos quais “as diferenças regionais e locais, atendidas por uma estrutura de multiunidade, e a diversidade do público complexifica o papel institucional da Rede Federal de formar cidadãos, tendo como referência uma educação de qualidade num processo de inclusão socioprofissional e educacional” (Brasil, 2014). De acordo com o levantamento do próprio governo, a expansão pautou-se prioritariamente na implantação de novas unidades nas instituições integrantes da Rede Federal, atendendo a critérios que foram sendo aprimorados ao longo do processo e que resultaram no seguinte conjunto:

- Universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania;
- Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do G100 (grupo dos cem municípios mais populosos com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica);
- Atendimento aos municípios com percentual elevado de extrema pobreza;
- Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões não atendidas;

- Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras;
- Atendimento aos municípios em mesorregiões não atendidas por escolas federais;
- Interiorização da oferta pública de educação profissional;
- Atendimento aos municípios com arranjos produtivos sociais e culturais locais identificados;
- Atendimento ao entorno de grandes investimentos.

O Plano de Expansão da Rede Federal fundamentou-se em três eixos: integração, interiorização e verticalização. No que se refere à integração, destacamos o significado de uma formação voltada à articulação entre ciência, trabalho e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Essa concepção de formação integrada visava equacionar o ingresso digno no mundo do trabalho, a possibilidade de prosseguimento dos estudos no nível superior e a contribuição para uma melhor participação social, econômica, cultural e política do indivíduo na sociedade (Bonfante; Schenkel, 2020).

Segundo Bonfante e Schenkel (2020), a verticalização foi apresentada como vantajosa, seja pela otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão, seja pela possibilidade de estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado, seja ainda pela ampliação do número de cursos e vagas em uma instituição pública reconhecida nacionalmente pela qualidade do ensino. Observou-se, assim, grande interesse do MEC, em razão dos investimentos de verbas oriundas do governo nacional, e da sociedade, pela credibilidade depositada nessas instituições.

A verticalização pode ser sintetizada como uma organização curricular baseada na concepção de eixos tecnológicos, em torno dos quais são planejados e estruturados currículos em diferentes níveis de formação profissional e tecnológica, pluricurriculares, sintonizados com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, articulando ensino, pesquisa e extensão. A verticalização remete a dois elementos essenciais: o itinerário formativo e as especificidades do trabalho didático e pedagógico (Bonfante; Schenkel, 2020).

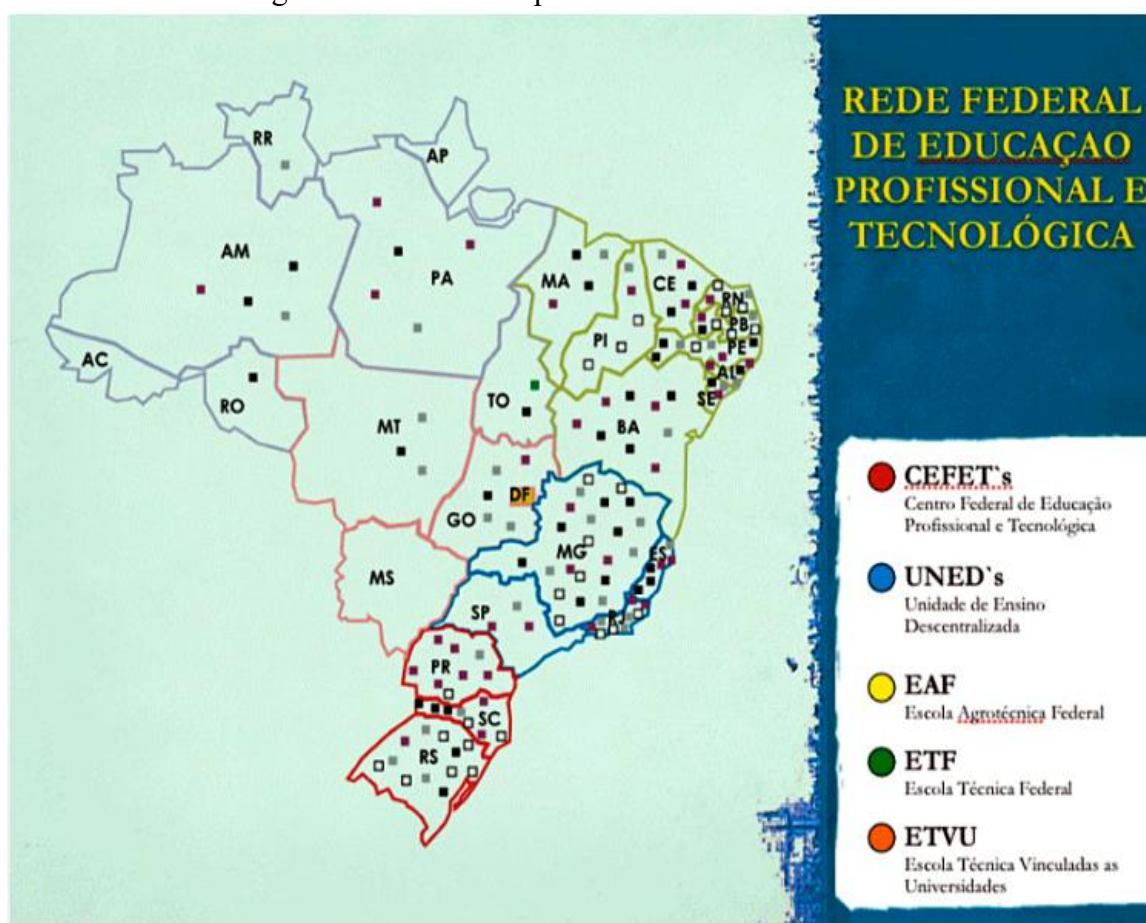
No que se refere ao itinerário formativo, o estudante tem a oportunidade de cursar, na mesma instituição, desde a educação básica até a educação superior em determinado eixo tecnológico. Quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos, a singularidade está no fato de que a estrutura de salas e laboratórios destinados às atividades de ensino e aprendizagem é utilizada por estudantes da qualificação profissional, do ensino médio e técnico, da graduação e da pós-graduação, assim como os docentes, os técnicos de apoio e os recursos financeiros atendem, simultaneamente, a diferentes níveis de formação (Bonfante; Schenkel, 2020).

No que tange à interiorização, é inegável reconhecer que o deslocamento dos Institutos

Federais para o interior do país ampliou as oportunidades e o acesso às experiências mais modernas, mesmo que ainda de forma diminuta e precária para alavancar o setor público local em conformidade com o setor produtivo, uma vez que a lógica de que é necessário desenvolver o local para desenvolver o nacional não é suficiente para superar as tensões existentes nas relações territoriais (Santos, 2015).

Considerando esse processo de expansão da RFEPT, demonstraremos o plano de expansão da Rede e, em seguida, as fases que percorreu até a atualidade.

Figura 8 – Plano de expansão da rede federal de ensino



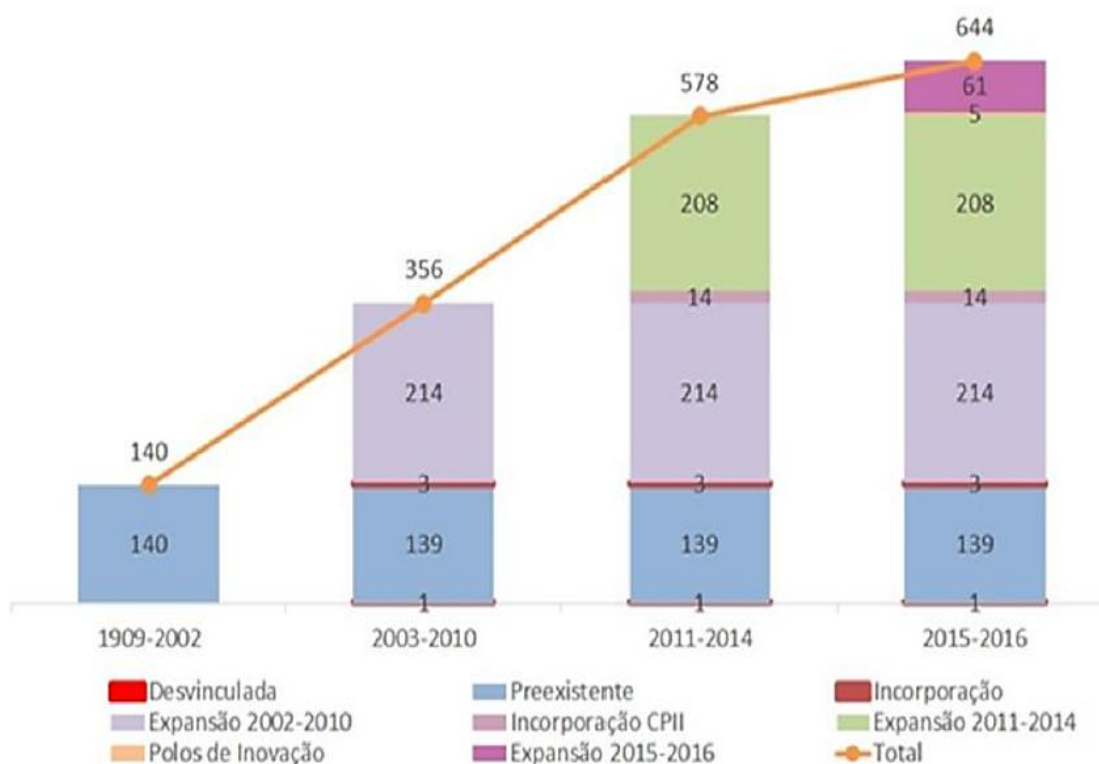
Fonte: Ministério da Educação (2023)

Conforme a Figura 8, na primeira fase, a prioridade foi a construção de unidades da federação que eram desprovidas dessas instituições – Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal –, bem como a instalação nas periferias dos grandes centros urbanos e em municípios do interior. O planejamento previa a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, além da implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica (MEC, 2010).

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, cujo tema foi “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, previa-se a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, projetava-se uma Rede Federal de educação tecnológica com 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estivesse concluída e em plena operação (MEC, 2010).

Na terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu-se um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, mantendo-se o propósito de superar as desigualdades regionais e viabilizar condições de acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para a melhoria de vida da população.

Gráfico 22 – Expansão da Rede Federal



Fonte: Brasil (2023)

No Gráfico 22, observamos um salto na expansão da Rede Federal de ensino. Até 2002, contávamos com 140 instituições de ensino e, em meados de 2016, catorze anos depois, havia 644 instituições que oportunizavam acesso educacional para muitos brasileiros.

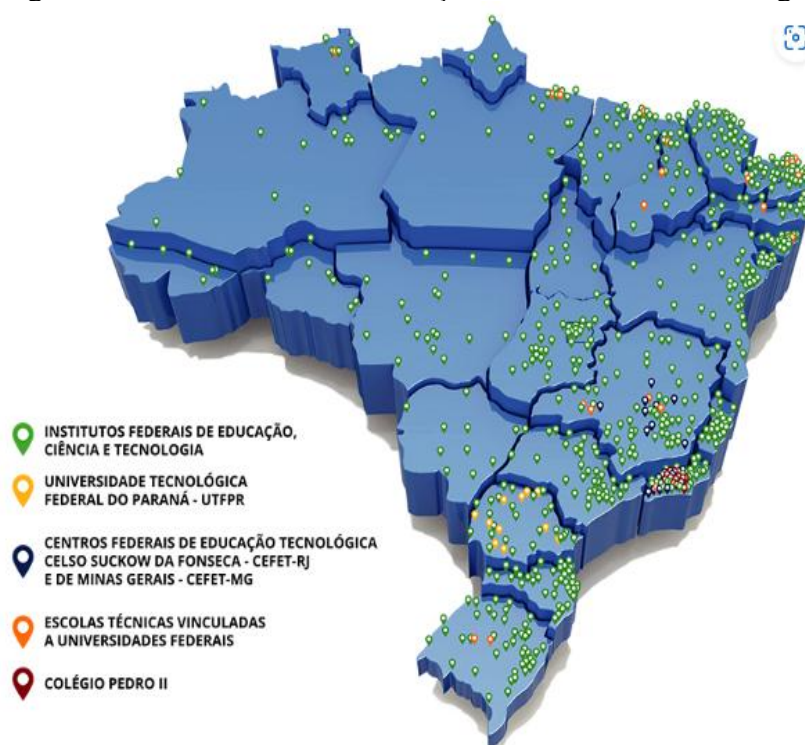
Analisamos também que houve três momentos de expansão, demarcados no Gráfico 23. Na primeira fase, em 2002, a Rede inicia com 140 unidades preexistentes, chegando a 356

unidades no período de 2003 a 2010, resultado das unidades já existentes e das incorporações realizadas. Na segunda fase, correspondente ao período de 2011 a 2016, havia 139 unidades preexistentes, foram realizadas 214 incorporações e 218 construções de novas unidades de ensino. Já a terceira fase, referente ao período de 2011 a 2014, manteve as unidades preexistentes, incorporadas e resultantes da expansão anterior, somando-se a isso mais 61 novas unidades, totalizando 644 unidades em todo o território nacional.

Como resultado do processo de expansão e interiorização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, a RFEPT partiu de um total de 144 unidades, em 2006, para 659 unidades em todo o país em 2018, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isso representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo superior ao previsto nas três fases – que totalizava 400 novas unidades – (Brasil, 2010).

Apresentamos, na Figura 9, a configuração atual da estrutura da RFEPT no Brasil.

Figura 9 – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Brasil (2018)

Em 2019, já eram mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2018).

Com base no Mapa da RFEPT, observamos um predomínio dessas instituições em

determinadas regiões, principalmente nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, que são mais atendidas pela RFEPCT. Há maior concentração nas proximidades das capitais e das áreas litorâneas, consideradas, em parte, mais desenvolvidas. Contudo, a região Norte ainda carece da presença dessas instituições, uma vez que apresenta baixa quantidade de unidades da Rede e grande dispersão territorial entre uma instituição e outra. Esse cenário nos leva a questionar a finalidade dessa expansão voltada à interiorização e ao atendimento das demandas regionais.

Em prosseguimento ao movimento de expansão dos IFs, o governo federal anunciou, em 2024, conforme o Plano Plurianual (PPA) 2023–2027, a criação de 100 novos campi dos IFs. A iniciativa deve alcançar todas as unidades da federação e gerar 140 mil novas vagas, a maioria em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Por meio do Novo Plano de Aceleração do Crescimento, serão investidos R\$ 3,9 bilhões em obras. Desse total, R\$ 2,5 bilhões destinam-se à criação de novos campi, e R\$ 1,4 bilhão, à consolidação de unidades já existentes, incluindo a construção de refeitórios, ginásios, bibliotecas, salas de aula e a aquisição de equipamentos. Nesse sentido, o objetivo da nova expansão da RFEPCT é aumentar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica e criar oportunidades para jovens e adultos, especialmente os mais vulneráveis. A construção de novos campi nos municípios impacta o setor da construção civil, além de gerar emprego e renda. As novas escolas, quando estiverem em funcionamento, também promoverão desenvolvimento local e regional.

O programa de expansão dos IFs marca a retomada dos investimentos na criação de novas unidades dos Institutos Federais no Brasil, quase dez anos após a última expansão estruturada da Rede Federal. Em notícia publicada no site do MEC sobre a expansão dos IFs, há referência à interiorização dessas instituições, conforme o trecho: “Celebra uma das políticas educacionais mais bem-sucedidas no âmbito da educação profissional, que permitiu que a educação pública de qualidade chegasse às localidades mais distantes dos grandes centros e das capitais dos estados, tornando-se uma das redes mais capilarizadas na oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação”.

Porém, assim no Mapa da RFEPCT – e como demonstramos adiante –, a região Norte continua com uma das menores quantidades de municípios atendidos. O novo plano de expansão dos IFs e os municípios contemplados por ele constam no Quadro 6.

Quadro 6 – Novo Plano de Expansão dos IFs

REGIÃO	UF	UND.	MUNICÍPIOS
Nordeste	BA	8	Santo Estevão, Ribeira do Pombal, Itabuna, Macaúbas, Poções, Salvador, Ruy Barbosa e Remanso
	PE	6	Goiana, Santa Cruz do Capibaribe, Recife, Araripina, Águas Belas e Bezerros
	CE	6	Fortaleza (2), Cascavel, Mauriti, Campos Sales e Lavras de Mangabeira
	MA	4	Chapadinha, Colinas, Balsas e Amarante do Maranhão
	PB	3	Mamanguape, Sapé e Queimadas
	RN	3	Touros, São Miguel e Umarizal
	PI	3	Barras, Esperantina e Altos
	AL	3	Girau do Ponciano, Mata Grande e Maceió
	SE	2	Japaratuba e Aracaju
Sul	PR	5	Maringá, Araucária, Cianorte, Cambé e Toledo
	RS	5	Caçapava do Sul, São Luiz Gonzaga, São Leopoldo, Porto Alegre e Gramado
	SC	3	Tijucas, Campos Novos e Mafra
Sudeste	SP	12	São Paulo (Jardim Ângela e Cidade Tiradentes), Osasco, Santos, Diadema, Ribeirão Preto, Sumaré, Mauá, Franco da Rocha, Cotia, Carapicuíba e São Vicente
	MG	8	João Monlevade, Itajubá, Sete Lagoas, Caratinga, São João Nepomuceno, Belo Horizonte, Minas Novas e Bom Despacho
	RJ	6	Rio de Janeiro (Cidade de Deus e Complexo do Alemão), Magé, Belford Roxo, Teresópolis e São Gonçalo
	ES	1	Muniz Freire
Norte	PA	5	Barcarena, Redenção, Tailândia, Alenquer e Viseu
	AM	2	Santo Antônio do Içá e Manicoré
	RO	1	Butiritis
	TO	1	Tocantinópolis
	AC	1	Feijó
	AP	1	Tartarugalzinho
	RR	1	Rorainópolis
Centro- Oeste	GO	3	Cavalcante, Porangatu e Quirinópolis
	MT	3	Água Boa, Colniza e Canarana
	DF	2	Sol Nascente e Sobradinho
	MS	2	Paranaíba e Amambaí

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponível em Brasil (2024)

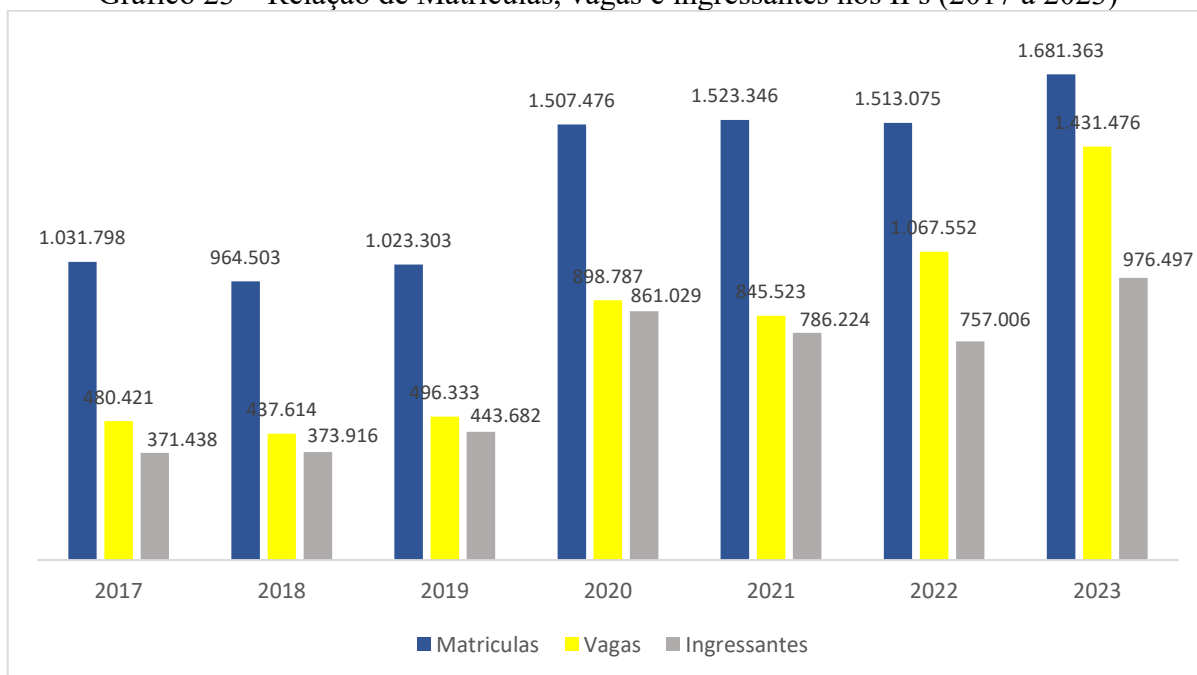
Quanto aos estados e regiões beneficiadas pelo programa, observamos que o Nordeste é a região que receberá o maior número de novos IFs nesta fase de expansão. Nos nove estados, serão 38 campi. O Sudeste, com 27 novos campi, aparece na sequência, seguido da região Sul, com 13; da região Norte, com 12; e do Centro-Oeste, com 10. Entre os estados, São Paulo é o que apresenta mais municípios beneficiados, com 12 cidades atendidas com a construção dos IFs. Minas Gerais e Bahia somam oito municípios. Na sequência, aparecem Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro, com seis, e Paraná, Rio Grande do Sul e Pará, com cinco.

Com a atual fase de expansão da RFEPCT, observamos uma distribuição territorial que favorece especialmente as regiões historicamente mais desassistidas. O Nordeste se destaca como a principal região beneficiada, com a previsão de implantação de 38 novos campi distribuídos pelos seus nove estados.

Essa nova etapa de interiorização e ampliação da oferta educacional é estratégica para o enfrentamento das assimetrias regionais que marcam o Brasil. A expansão deve ser compreendida não apenas como um incremento da infraestrutura física e do número de vagas, mas como uma política pública de equidade, capaz de gerar oportunidades em territórios onde o acesso à educação técnica e tecnológica foi historicamente negado ou limitado (Dourado; Oliveira, 2009). Trata-se de um movimento que contribui para a redução das desigualdades territoriais, ao aproximar a oferta de educação pública de qualidade das populações vulnerabilizadas, muitas vezes excluídas dos circuitos formais de qualificação e emprego.

Considerando essa expansão territorial e de infraestrutura da RFEPCT, houve o consequente aumento do número de matrículas, vagas e ingressantes, conforme o Gráfico 23.

Gráfico 23 – Relação de Matrículas, vagas e ingressantes nos IFs (2017 a 2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2023)

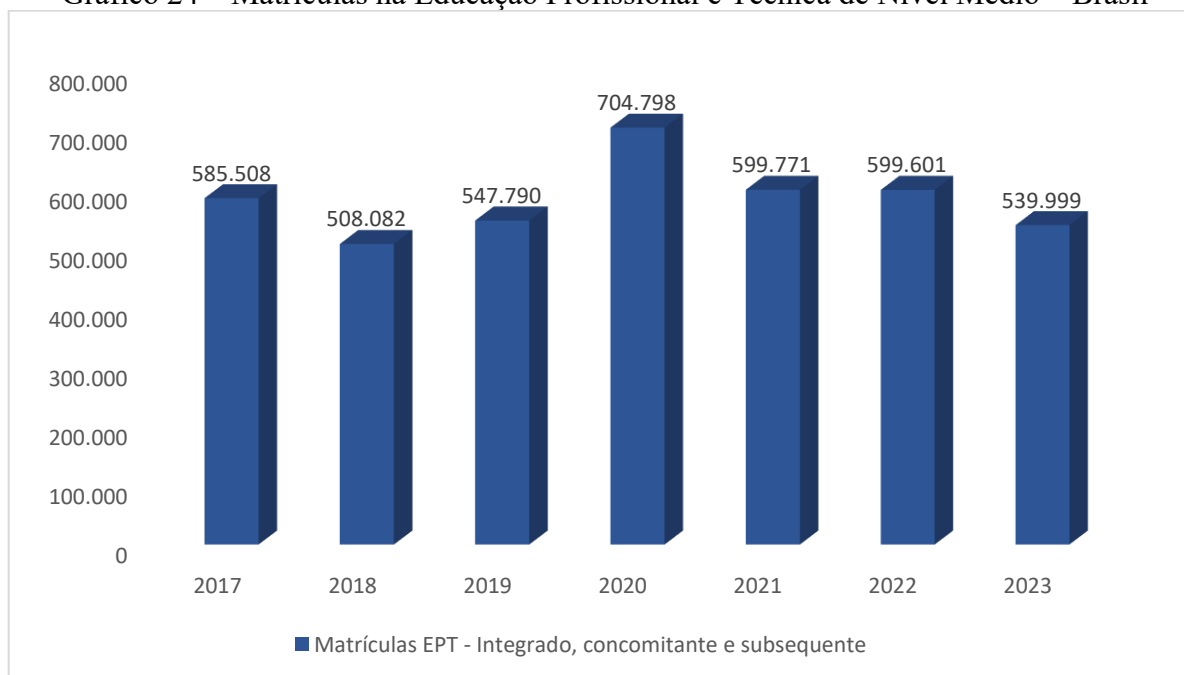
Considerando o Gráfico 23, observamos oscilações nos aumentos e diminuições de matrículas. Entre os anos de 2017 e 2019, foram acrescidas mais de 476 mil vagas, representando um incremento superior a 45%. Assim, ao considerarmos os números de 2017 a 2023, houve um aumento de mais de 650 mil matrículas, o que corresponde a 58% na Rede.

Quanto ao número de vagas, verificamos um crescimento contínuo, com um salto em 2020, quando praticamente se dobrou a quantidade ofertada, consequência do processo de expansão institucional. O total passou de 496 mil para 898 mil vagas. No entanto, em 2021 ocorreu uma retração de 51 mil vagas e, nos anos subsequentes, observou-se novo crescimento: em 2022 e 2023, foram acrescidas, respectivamente, mais de 200 mil e 364 mil vagas.

No que se refere aos ingressantes, observamos um aumento constante entre 2017 e 2020. Neste último ano, houve um salto expressivo, com quase o dobro de ingressantes, decorrente também do aumento do número de vagas nesse período. Já em 2021 e 2022 ocorreu uma retração superior a 100 mil ingressantes, seguida de recuperação em 2023, com mais de 39 mil novos estudantes nas IFs.

Tendo em vista o foco da modalidade integrada na pesquisa empreendida, apresentaremos a seguir a distribuição das matrículas segundo as modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica – integrada, concomitante e subsequente – no período de 2017 a 2023.

Gráfico 24 – Matrículas na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio – Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2023)

No Gráfico 24, observamos que o número de matrículas apresenta variações, com aumentos e diminuições nos quantitativos, mas mantendo-se acima de 500 mil matrículas. Houve um incremento de mais de 20% nas matrículas de 2017 para 2020 nos cursos integrados ao ensino médio, modalidade em que o estudante conclui o ensino fundamental e ingressa no ensino médio ao mesmo tempo em que escolhe uma qualificação profissional técnica. No concomitante, ele cursa o ensino médio e o curso técnico simultaneamente; e, no subsequente, o discente já concluiu o ensino médio e realiza um curso técnico de habilitação profissionalizante. Observamos também que, após 2020, ocorreu uma retração de mais de 105 mil matrículas, representando 8,5% em relação aos números totais.

Neste sentido, ao abarcar diversas frentes, a Rede acaba enfrentando desafios relacionados à gestão de processos internos, ao acompanhamento acadêmico de estudantes que cursam diferentes modalidades, com distintas formas de ingresso e, por vezes, submetidos a sistemas avaliativos diversos. Ademais, o caráter relativamente recente da estrutura organizacional instituída pela lei de criação da Rede traz consigo questões referentes à gestão de recursos financeiros e humanos e às rotinas administrativas de cada unidade e da Rede como um todo (Righes; Sarturi, 2021).

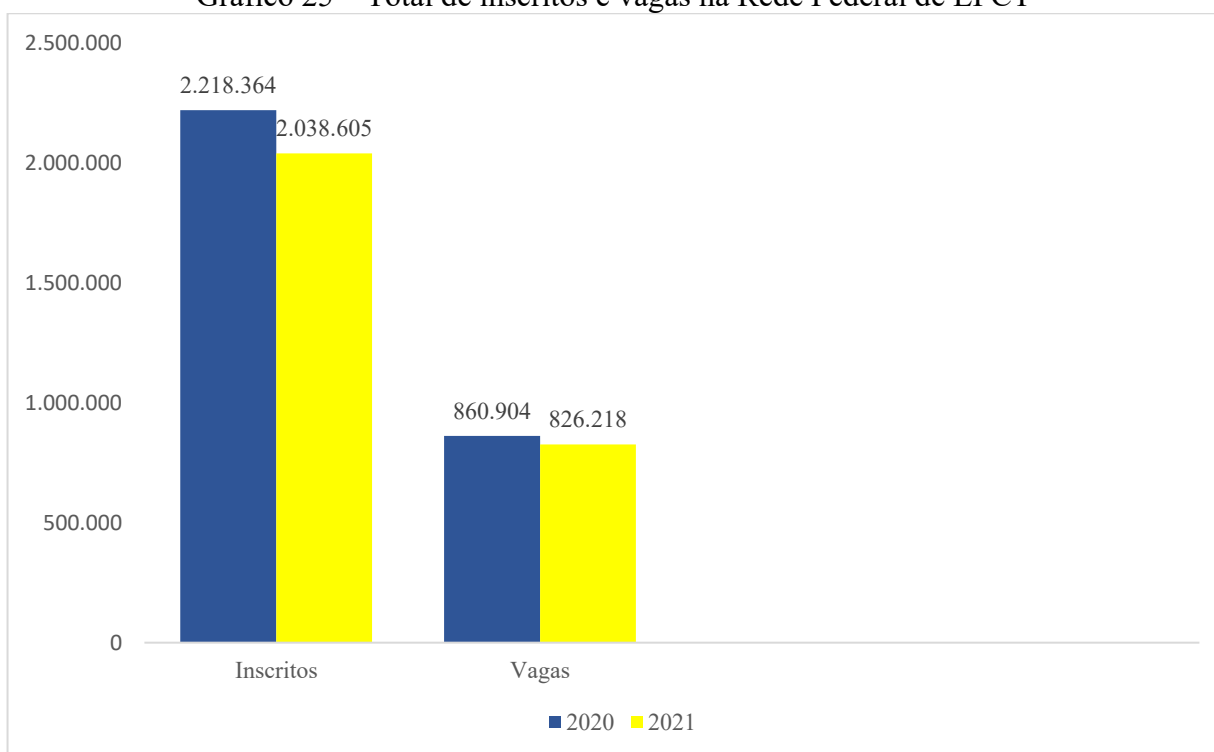
Entretanto, as tensões não se limitam às questões de gestão da nova estrutura administrativa. Ao se constituir como uma rede, pressupõe-se a existência de um conjunto de linhas em que cada nó corresponde a pontos de intersecção. Assim, essas instituições são

instigadas à constituição de laços, vínculos e coesões em relação ao exterior, isto é, entre as diversas unidades e organizações acadêmicas que compõem a própria RFEPCT.

Nesse contexto, alguns indicadores são fundamentais para a análise da instalação da RFEPCT, como o total de vagas e de inscritos, a fim de verificar se a expansão realizada pelo governo federal alcança a estimativa de oportunizar mais vagas em localidades distantes para a população brasileira.

Na relação inscritos por vagas na Educação Profissional e Tecnológica, observamos que, mesmo após a expansão, ainda há necessidade de ampliação do número de vagas em relação ao total de inscritos, conforme mostra o Gráfico 25 a seguir.

Gráfico 25 – Total de inscritos e vagas na Rede Federal de EPCT



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo ENAP (2023)

Os dados relativos ao número de inscritos e de vagas ofertadas nos cursos da EPCT revelam a expressiva demanda social por essa modalidade de ensino no Brasil. Em 2020, cerca de 2,2 milhões de brasileiros se inscreveram para concorrer a 860 mil vagas, resultando em uma média de 2,55 candidatos por vaga. No ano seguinte, mesmo diante dos efeitos sociais e econômicos agravados pela pandemia da Covid-19, o número de inscritos manteve-se elevado, com aproximadamente 2 milhões de pessoas disputando pouco mais de 826 mil vagas, o que gerou uma concorrência de 2,47 candidatos por vaga.

Esses números evidenciam dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, confirmam

o alto grau de procura pela formação técnica e tecnológica ofertada pela Rede Federal, o que pode ser interpretado como reflexo de sua credibilidade social, da qualidade percebida de sua oferta formativa e da crescente demanda por qualificação profissional em um mercado de trabalho marcado pela informalidade, pelo desemprego estrutural e pela rápida transformação tecnológica. Em segundo lugar, os dados explicitam a insuficiência da oferta de vagas frente à demanda existente, o que levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas públicas de expansão e interiorização do acesso ao ensino técnico gratuito e de qualidade.

Além disso, precisamos considerar que, para além da quantidade de vagas, é necessário discutir as condições de oferta, a permanência dos estudantes e a equidade no acesso, sobretudo no que diz respeito a estudantes de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência e moradores de áreas rurais.

As matrículas, que totalizaram cerca de um milhão e meio em 2021, estão detalhadas por região e faixa de renda familiar na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, por região e faixa de renda familiar per capita (2021)

Região	Total de matrículas	Matrículas faixa	0<RFP<0,5	0,5<RFP<=1,0	1,0<RFP=1,5	1,5<RFP<=2,5	2,5<RFP=3,5	RFP>3,5
Norte	117.696	68.900	26.935	18.161	11.228	6.044	2.373	4.159
Nordeste	339.663	197.257	100.318	48.071	25.005	13.610	4.730	5.523
Centro-Oeste	149.048	65.137	11.806	16.219	13.096	9.671	4.452	9.893
Sudeste	327.961	121.790	47.273	55.334	39.412	28.929	26.201	25.939
Sul	545.031	310.597	52.437	65.688	73.658	60.507	15.903	32.106
<b>Total</b>	<b>1.479.399</b>	<b>854.681</b>	<b>238.769</b>	<b>203.473</b>	<b>162.399</b>	<b>118.761</b>	<b>26.201</b>	<b>77.620</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo ENAP (2022)

A regiões Nordeste e Norte possuem os maiores níveis de vulnerabilidade, dado que apresentam, respectivamente, 75% e 65% dos alunos na faixa menor que 1 (um) salário-mínimo, enquanto a região Sul concentra a menor proporção de matriculados (38%) nessa faixa. Apenas 9,6% dos estudantes declararam RFP acima de 3,5 salários mínimos. Essa distribuição declarada pelos estudantes expressa o caráter altamente inclusivo da Rede Federal de EPCT, considerando que 71% dos alunos declarantes possuem RFP menor que 1,5 (um e meio) salário-mínimo.

Como forma de finalizar a análise da RFEPT pelo número de matrículas, podemos afirmar que, em regra, a Rede oportunizou maior acesso à educação de qualidade, especialmente

às pessoas consideradas de baixa renda, permitindo que tivessem acesso a um ensino qualificado e ministrado por profissionais mais preparados. De certa forma, esse incremento contribui para a redução da exclusão educacional, possibilitando que grupos historicamente marginalizados, sobretudo populações periféricas e rurais, possam estudar e melhorar suas condições de vida. Nesse sentido, com mais oportunidades de estudo, os indivíduos conseguem se capacitar para o mercado de trabalho, ampliando suas possibilidades de inserção profissional.

No âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão dessas instituições, o aumento no número de estudantes na Rede Federal impulsiona também o crescimento da produção científica e tecnológica, favorecendo o desenvolvimento de novas soluções para os desafios da sociedade. Além de todos esses aspectos, podemos destacar ainda a geração de impactos positivos nas comunidades locais e a consequente melhoria na qualidade de vida da população atendida.

Com relação às matrículas por raça, totalizaram mais de 1,1 milhão em todo o território nacional, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, por raça/cor e região (2021)

Região	Total de Matrículas	Matrículas não declaradas	Matrículas por raça	Parda	Branca	Preta	Amarela	Indígena
Norte	117.696	37.927	79.769	55.471	13.289	8.194	1.027	1.788
Nordeste	339.663	55.000	284.663	176.038	67.052	36.174	3.608	1.791
Centro-Oeste	149.048	63.452	85.596	44.781	28.475	10.842	1.436	422
Sudeste	327.961	72.007	255.954	99.358	122.083	30.248	3.652	613
Sul	545.031	130.186	414.845	129.924	232.786	45.491	5.148	1496
<b>Total</b>	<b>1.479.399</b>	<b>358.572</b>	<b>1.120.827</b>	<b>505.572</b>	<b>463.685</b>	<b>130.589</b>	<b>14.871</b>	<b>6.110</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo ENAP (2022)

Os dados revelam que, embora haja avanços em termos de ampliação do acesso à EPCT, as desigualdades raciais e regionais persistem de forma significativa. Em primeiro lugar, chama atenção o percentual expressivo de candidatos que não declararam seu pertencimento racial, o que representa 24,2% do total de matrículas. Esse dado compromete a transparência e a precisão dos indicadores, pois dificulta a formulação de políticas afirmativas mais direcionadas. A maior taxa de omissão ocorre na região Centro-Oeste (42,6%), seguida pelas regiões Sul e Sudeste, enquanto o Nordeste apresenta o menor percentual de não declaração (16,2%). Esse padrão pode estar relacionado tanto a fatores culturais, como a negação da identidade racial, quanto a problemas estruturais nos instrumentos de coleta e registro.

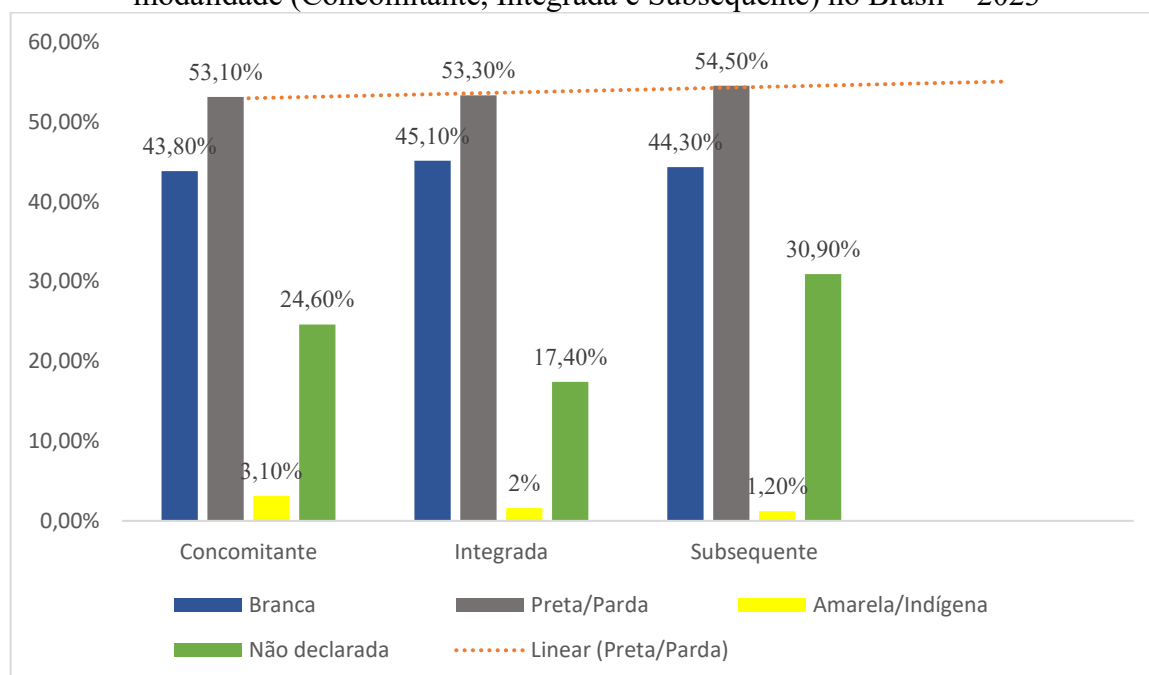
Por outro lado, entre os 75,8% que se declararam racialmente, é possível identificar padrões claros de desigualdade na distribuição racial das matrículas. A presença predominante de pessoas pardas, especialmente nas regiões Nordeste (51,8%) e Norte (47,1%), reflete a composição demográfica dessas regiões e a maior adesão de populações negras às oportunidades oferecidas pela Rede Federal. No entanto, a análise por raça revela a sub-representação de pessoas pretas, com destaque para a região Nordeste (10,6%) e o Sudeste (9,2%), ainda aquém da proporção populacional autodeclarada preta no país, o que aponta para barreiras de acesso e permanência educacional que continuam afetando esse grupo social.

Adicionalmente, os dados demonstram a concentração de matrículas de pessoas brancas nas regiões Sul (42,7%) e Sudeste (37,2%). Embora esse cenário reflita parcialmente a demografia dessas regiões, também revela a manutenção de privilégios históricos no acesso à educação pública de qualidade, considerando que são as regiões mais desenvolvidas do país e concentram parte significativa da infraestrutura da Rede Federal.

Não podemos afirmar que houve superação das desigualdades raciais, embora o acesso de grupos historicamente excluídos tenha aumentado. A existência de lacunas na autodeclaração racial e a predominância de pessoas brancas em algumas regiões reforçam a necessidade de aprofundar as políticas de ações afirmativas, não apenas no acesso, mas também na permanência, no acolhimento e na formação integral de estudantes negros/as, pardos/as e de baixa renda.

Ainda no âmbito dos indicadores de matrículas por cor e raça, é salutar apresentarmos os dados referentes às modalidades de ensino ofertadas na EPT, com ênfase na modalidade de ensino médio integrado, que constitui o foco da presente pesquisa.

Gráfico 26 – Percentual de matrículas na Educação Profissional, segundo cor/raça e modalidade (Concomitante, Integrada e Subsequente) no Brasil – 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023)

Na educação profissional, de 1,8 milhão de matrículas com cor/raça declarada, a proporção de brancos e pretos/pardos corresponde, respectivamente, a 42,5% e 55,6%. Ao analisarmos as modalidades da educação profissional, observamos predominância de estudantes pretos/pardos na subsequente (54,50%), integrada (53,30%) e concomitante (53,10%), considerando o total de matrículas de cada modalidade.

Quanto à população branca, a distribuição percentual é a seguinte: concomitante (43,80%), integrada (45,1%) e subsequente (44,30%). Esses dados evidenciam a maioria de estudantes negros e pardos nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, confirmando a finalidade para a qual foram criadas: atender a população historicamente marginalizada. Nesse sentido, Silva (2011) afirma que o objetivo é “tirar da marginalidade, qualificar e incluir no mundo do trabalho os grupos que sempre foram socialmente oprimidos”, especialmente pessoas negras.

Os estudantes autodeclarados amarelos e indígenas representam apenas 6,3% do total de matrículas, enquanto aqueles que não declararam cor/raça correspondem a cerca de 25% nas três modalidades. Esse alto percentual sugere outra forma de mascaramento dos dados, evitando revelar o abismo que separa a população branca, historicamente privilegiada, da população negra.

Ao analisarmos os dados da Educação Profissional e Tecnológica e o processo de expansão dos Institutos Federais, compreendemos que tal expansão não ocorreu apenas pelo

aumento do número de unidades, mas também pela alteração substancial das bases institucionais e legais que disciplinam o funcionamento da educação profissional federal. A partir desse marco, passou-se a operar como uma RFEPCT. A Rede não se limita à materialidade de sua estrutura física, pois é igualmente constituída por relações sociais e políticas, “pelos pessoas, mensagens, valores que a frequentam. Portanto, para Santos (2004, p. 262), ‘sem isso e a despeito da materialidade com que impõe nossos sentidos, a rede é na verdade uma abstração’”.

Nesse viés, a Rede é tecida pelas relações sociais existentes, que possibilitam, de um lado, o compartilhamento de ideias, estimulando a formação de uma cultura de participação e, de outro, a incorporação de novos elementos, favorecendo sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto, dinâmico, de atuação regional sustentado por referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (Pacheco, 2011).

Podemos inferir, assim, que o elemento unificador da RFEPCT é a Lei 11.892, que institui um formato orientado pela autonomia didática e administrativa das autarquias federais, identificando-as como instituições pluricurriculares e multicampi, reunidas no mesmo sistema federal de ensino e vinculadas ao Ministério da Educação.

O que observamos é o caráter heterogêneo dessas instituições, cuja compreensão requer a análise histórica de sua constituição: escolas recentemente inauguradas convivem com unidades centenárias; escolas agrotécnicas e escolas fazenda; distintos itinerários formativos; cursos adequados aos contextos locais e regionais; oferta de múltiplas modalidades de ensino; programas de formação continuada; ensino médio integrado; cursos técnicos subsequentes; graduação; pós-graduação e programas de intercâmbio. Todas essas realidades coexistem no âmbito da Rede Federal, conformando uma verdadeira “colcha de retalhos” que dá forma à RFEPCT. Colaborando com essa perspectiva, Lima Filho (2009) afirma:

[...] tanto do ponto de vista quantitativo, pela expansão das instituições e da oferta, quanto do ponto de vista qualitativo, pela nova institucionalidade, diversidade de programas e modalidades ofertadas, apresenta elementos de continuidades e descontinuidades com a concepção histórica de constituição de modelos de educação profissional e tecnológica específicos, demandando a realização de estudos e pesquisas que tratem da investigação das reformas e políticas educacionais da educação profissional e tecnológica, da natureza e objetivos de suas instituições (Lima Filho, 2009, p. 143).

Lima Filho (2009) aborda as dimensões do ponto de vista estrutural, considerando o número de instituições que compõem a RFEPCT e os diferentes momentos em que essas instituições se encontram, tendo em vista a aglutinação de unidades mais recentes às mais

antigas e centenárias. Há, portanto, um descompasso de tempo e de amadurecimento do conjunto que integra a Rede, apresentando elementos distintos quanto à oferta de cursos, aos itinerários formativos, aos currículos, ao corpo docente e aos técnicos que nelas atuam. Assim, estabelece-se um grande desafio para a manutenção e a continuidade da melhoria da qualidade do ensino que a Rede se propõe a ofertar.

Apesar de reconhecermos o potencial dessa Rede Federal, diversos autores destacam questões sobre o processo de expansão em tom de advertência. Frigotto (2015), por exemplo, assinala que o atendimento em vários níveis da educação pode dificultar a formação de um perfil identitário institucional. Além disso, o aumento da demanda decorrente de programas como Pronatec, Mulheres Mil e EJA/FIC tem provocado sobrecarga nos setores pedagógicos e administrativos, que não contam com recursos suficientes para sustentar tal atendimento.

Quando se evidenciam programas voltados especificamente à formação de estudantes da classe popular, que tendem a direcioná-los a determinadas posições sociais e profissionais já historicamente reservadas a esse grupo, reconhece-se, sob a égide da verticalização, que a dualidade educacional assume um novo formato. Democratiza-se o acesso à escola em todos os níveis de certificação, mas permanece desigual a qualidade dos percursos formativos entre estudantes da classe trabalhadora e aqueles da classe dominante (Quintanilha; Carmo, 2023).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013), ao discutirem a tese do desenvolvimento desigual e combinado na educação escolar, reconhecem que, embora a classe menos favorecida tenha ampliado seu acesso à certificação, a modalidades de ensino e a espaços de formação historicamente destinados à elite, configura-se uma nova forma de segregação. Essa dinâmica mantém a ilusão de uma educação igualitária em sua totalidade, mas sem romper com os mecanismos estruturais de desigualdade.

Dessa forma, compreender o contexto da EPT permite-nos entender a formação histórica da RFEPCT e reconhecer sua configuração atual, ampliando as reflexões sobre como suas características, objetivos e finalidades são percebidos no âmbito de sua dualidade e em articulação com o contexto social contemporâneo.

Isto posto, realizamos a abordagem da RFEPCT, suas características, finalidades, objetivos e seu processo de expansão no país, movimento imprescindível para a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica. Por conseguinte, trataremos dos Institutos Federais de Educação como instituições integrantes da RFEPCT, abordando suas finalidades, objetivos, diretrizes, constituição e os elementos que estruturam as bases da EPT em nosso país.

### 4.3 Os Institutos Federais de Educação

Se as escolas técnicas se caracterizavam como o último estágio que as pessoas negras poderiam almejar em suas formações, é interessante que comecemos a construir a partir dessas instituições de ensino uma nova consciência que permita compreender a presença negra, não como mera peça de engrenagem que movimenta o país, mas como segmento imprescindível na formação da sociedade brasileira, mesmo em condições adversas que não são estranhas. (Nelson Olokofá Inocêncio<sup>8</sup>)

Considerando a epígrafe de abertura da subseção, que menciona as escolas técnicas como uma iniciativa educacional empreendida para os desfavorecidos e marcada por um caráter assistencialista, remontamos ao período colonial, quando a herança socioeducacional foi estruturada pelo preconceito em relação aos trabalhos manuais e práticos. Tais atividades eram destinadas aos escravizados, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos de fortuna, enquanto os trabalhos vinculados à intelectualidade e aos aspectos humanísticos eram reservados às camadas sociais elitizadas, com o objetivo de formar a nobreza da colônia.

Diante disso, as pessoas que passaram pelo processo escravagista – especialmente pessoas negras – enfrentam, ainda hoje, devido ao racismo estrutural, obstáculos para acessar e permanecer nas instituições de ensino. Nesse viés, as oportunidades de escolarização e o nível educacional que podiam atingir dentro desse sistema colocavam as escolas técnicas como o ápice possível dentro de uma perspectiva de subalternização dos corpos negros, demarcando onde – e até onde – se podia chegar em termos de trajetória escolar. No entanto, o autor nos conduz à reflexão de que, apesar de todas essas dificuldades enfrentadas para acessar o ensino, possamos estar nesses espaços de forma consciente, reconhecendo que somos parte deles e que desempenhamos um papel social relevante na construção da sociedade.

À luz da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que institui os Institutos Federais, destacamos que sua criação resultou da convergência de diversos fatores que evidenciaram a compreensão, por parte do governo, quanto ao papel da EPT no contexto social brasileiro. Tal compreensão deve ser reconhecida como ação estruturante da política educacional vigente no país. Esse entendimento atribui à Educação Profissional e Tecnológica um caráter estratégico, não apenas como elemento de contribuição ao desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil, mas também como fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã da população brasileira.

---

<sup>8</sup> Nelson Olokofá Inocêncio é Professor Assistente do Departamento de Artes Visuais, vinculado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Atualmente coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, ligado ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, pertencente a mesma instituição. omodore@unb.br, neab@unb.br.

Portanto, o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, de modo que possam responder de forma rápida e eficaz às demandas crescentes por formação profissional e pela difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

O novo arranjo educacional abriu uma perspectiva renovada para o ensino médio, ao articular o ensino de ciências naturais, humanidades e EPT. Nesse sentido, os Institutos Federais foram idealizados como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008 a, Art.2º).

Essas características materializam-se no desenho de um novo padrão de instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades da Educação Nacional. Tal padrão contempla a oferta de diferentes tipos de cursos da Educação Tecnológica nos CEFETs, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nas escolas vinculadas às universidades federais. Além disso, os Institutos Federais foram estruturados a partir dos diversos modelos existentes, bem como das experiências e da capacidade instalada na rede já consolidada.

Isto posto, o art. 6º da Lei nº 11.892/2008 estabelece que os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

- VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Após a explanação das finalidades e características dos IFs, podemos destacar, entre elas, a oferta de EPT, ampliada para todos os níveis e modalidades, com a finalidade de formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, articulando dimensões macro e microeconômicas nos contextos nacional, regional e local. No que se refere ao processo educativo voltado às soluções tecnológicas, consideramos fundamental que seja orientado pelas necessidades da sociedade e pelas especificidades locais. Os IFs consolidam-se pela excelência na oferta do ensino de ciências, pelo estímulo à criticidade e à investigação científica, bem como pelo desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão, promovendo o compartilhamento de conhecimentos entre a instituição e a sociedade.

Dessa forma, as ações elencadas como finalidades dessas instituições podem ser organizadas em três fundamentos: contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, mediante a observação das demandas sociais e das especificidades regionais, fortalecendo arranjos produtivos, sociais e culturais locais; constituir-se como centros de excelência e referência no ensino de ciências, por meio do estímulo à pesquisa, ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de programas de extensão e à divulgação científica e tecnológica, além da oferta de cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino; e promover a integração entre educação básica, profissional e superior, consolidando a verticalização do ensino (Vilaronga, 2022).

Os IFs configuram-se como uma síntese da trajetória construída pela RFEPCT ao longo de sua história, amparada pelas leis e políticas da EPT implementadas pelo governo federal. Pacheco (2011, p. 12) afirma que o Instituto possui características de inovação e ousadia, necessárias para atender a “[...] uma política e um conceito que buscam antecipar, aqui e agora, as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa]”.

No processo de implantação da RFEPCT, a Lei nº 11.892/2008, que cria os IFs, priorizou a articulação entre educação profissional e educação básica. Assim, os Institutos

Federais têm como obrigatoriedade legal assegurar um mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio – prioritariamente na forma integrada – e garantir, no mínimo, 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

O art. 7º da Lei nº 11.892/2008 explicita os objetivos dos Institutos Federais:

:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

Observamos, a partir de seus objetivos, que a prioridade dos IFs é ministrar a educação técnica de nível médio de forma integrada para estudantes que concluem o ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos (EJA). Alinhados ao tripé ensino–pesquisa–extensão, para alcançarmos o patamar de qualidade de ensino almejado, devemos atentar à formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização permanente de profissionais. Além disso, amplia-se a atuação no ensino superior e na pós-graduação, nas áreas de educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de

geração e inovação tecnológica.

Nesse contexto, corporifica-se o desenho de um novo padrão de instituição que, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionado ao conjunto de políticas em curso para a Educação Profissional e Tecnológica. Isso significa que, para trilhar o caminho que conduz a essas instituições, passamos, necessariamente, pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a educação a distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da Rede Federal, com a formação de mais mestres e doutores; e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente articulados à elevação da escolaridade, aspecto em que se insere o Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (Brasil, 2023).

Na proposta dos IFs, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios e tecnologias a ele concernentes trazem à luz elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da Educação Profissional e Tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, permeada por conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (Pacheco, 2020).

Considerando as transformações pelas quais essas instituições passaram, elas se evidenciam como espaço de qualificação técnica e de inclusão social. No entanto, cabe destacar que o termo qualidade está intimamente ligado à adequação ao uso de mercadorias e serviços, à conformidade a exigências e, sobretudo, ao produto oferecido. “Tem a ver com o processo pelo qual o produto ou serviços são materializados” (Rothery, 1993). Assim, questionamos o que desejamos, ao final de um processo formativo na educação de jovens e adolescentes e, neste caso específico, no ensino técnico e tecnológico.

Segundo Silva (2009), nos IFs:

Selecionam-se jovens e adolescentes sob um rigoroso controle; essas pessoas entram na instituição ciente de que serão formados para suprir determinada necessidade do mercado de trabalho; no processo de formação não se preocupa com o respeito a diversidade cultural indivíduo apto a atender as exigências do mercado a partir de uma lógica capitalista de produção (Silva, 2009).

A qualidade discutida nesta Tese compreende a educação do indivíduo como um

processo semelhante à construção de um produto, e não como a formação de um cidadão crítico, dotado de uma perspectiva humana holística, capaz de constituir-se aprendiz, consumidor, empreendedor ou proprietário dos meios de produção. Tal concepção mostra a dissonância entre o discurso de educação de qualidade e a realidade fragilizada dessa qualidade (Silva, 2011).

Para Silva (2011), é necessário voltar-se ao processo formativo do discente, estimulando sua criticidade diante da realidade imposta e de seus diversos aspectos culturais. Não se trata de atender apenas às expectativas externas no processo de construção das identidades e do conhecimento, mas de garantir que o estudante se torne protagonista de sua própria trajetória.

Em continuidade à seção apresentada, realizaremos a explanação do IFMA, com o intuito de conhecermos as características, os objetivos e as finalidades desta instituição, com foco nos campi Caxias, São Raimundo das Mangabeiras e São Luís – Centro Histórico.

#### **4.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)**

A criação do IFMA marcará mais um capítulo dessa portentosa história da educação profissional do país, porquanto a sua configuração pressupõe a materialização de um processo de expansão que está sustentado numa ação integrada e referenciada na ocupação e no desenvolvimento do território, tomado como um espaço de prazer, de trabalho e de humanização. (PDI/IFMA, 2019).

Na epígrafe mencionada, contida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019), anuncia-se a criação do IFMA como um marco para a EPT no país, especialmente na região Nordeste, já discutida em seções anteriores como uma região historicamente desprovida de recursos estruturais no processo de desenvolvimento nacional, mas marcada por indicadores socioeconômicos e raciais alarmantes. Nesse contexto, a ampliação da instituição busca promover, de forma sustentável e integrada, a ocupação e o desenvolvimento do território, transformando localidades historicamente marginalizadas em espaços pulsantes de melhorias nas condições humanas e sociais.

Nesse sentido, realizamos a pesquisa no estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do país. Com estimativa de 6.776.699 habitantes (IBGE, 2023), distribuídos em uma superfície de 329.651,495 km<sup>2</sup>, o estado constitui a segunda maior unidade territorial do Nordeste em extensão e a quarta capital da região em contingente populacional. O Maranhão faz divisa com três estados brasileiros: Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste).

Apresentamos, no mapa disposto na Figura 10, a visualização da localidade escolhida.

Figura 10 – Localização do estado do Maranhão no território brasileiro



Fonte: Mapas Brasil (2023)

O Maranhão é uma das 26 unidades federativas do Brasil, localizado entre as regiões Norte e Nordeste. Sua capital e cidade mais populosa é São Luís. O estado possui o segundo maior litoral do país, o que resulta em grande diversidade de ecossistemas. Em termos de Produto Interno Bruto, é o quarto estado mais rico da Região Nordeste e o 17º mais rico do Brasil. Suas principais atividades econômicas incluem a indústria (transformação de alumínio e alumina, celulose, alimentícia e madeireira), os serviços, o extrativismo vegetal (babaçu), a agricultura (soja, mandioca, arroz e milho) e a pecuária.

No campo educacional, especificamente no que se refere ao ensino técnico, a atuação no estado iniciou-se com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo governo federal para serem implantadas nas capitais, com o objetivo de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. No Maranhão, a instituição foi instalada em São Luís, em 16 de janeiro de 1910.

No início da década de 1930, mais precisamente em 1933, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, ao qual o ensino industrial passou a estar vinculado, permanecendo o ensino agrícola sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (PDI, 2019).

Em 1936, foi lançada a pedra fundamental do prédio que atualmente abriga a sede do

Campus São Luís – Monte Castelo, antigo CEFET-MA. Em 1937, no contexto de uma nova concepção de educação para o trabalho, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a denominar-se Liceu Industrial de São Luís, funcionando no bairro do Diamante.

Em 30 de janeiro de 1942, diante da necessidade de atender às novas demandas educacionais do setor industrial – decorrentes da intensificação do processo de substituição de importações provocado pela dinâmica produtiva dos países industrializados durante a Segunda Guerra Mundial –, o Decreto-Lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse contexto, foram criadas as Escolas Técnicas Industriais. No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, instalou a Rede de Escolas Técnicas Federais, transformando o então Liceu Industrial de São Luís na Escola Técnica Federal de São Luís.

A exclusão do ensino agrícola de um tratamento legal gerou intensos protestos dos trabalhadores do campo e dos setores produtivos rurais. Assim, em 20 de agosto de 1946, aprovou-se, por meio do Decreto-Lei nº 9.613, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Já sob a vigência dessa nova legislação, no ano seguinte, em 20 de outubro de 1947, o Decreto nº 22.470 estabeleceu a criação de uma escola agrícola para o estado do Maranhão (PDI, 2019).

Em 1964, com o advento da ditadura militar, a LDB foi reformulada, articulando o ensino profissional ao ensino médio por meio da profissionalização compulsória, o que conferiu caráter profissionalizante aos cursos. Nesse período, no âmbito do ensino agrícola, realizou-se a reunião das escolas de iniciação agrícola, que passaram a denominar-se colégios agrícolas por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Assim, as Escolas Agrícolas do Maranhão passaram a ser chamadas de Colégio Agrícola do Maranhão. Três anos depois, a coordenação do ensino agrícola foi transferida do Ministério da Agricultura para o MEC.

Em 1975, os colégios agrícolas vinculados à SEAV passaram à responsabilidade da COAGRI, conforme o Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Em 1979, o Decreto nº 83.935, de 4 de setembro, transformou o colégio na Escola Agrotécnica Federal de São Luís.

Nesse contexto histórico, a Escola Técnica Federal de São Luís e as Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas passaram a denominar-se Escola Técnica Federal do Maranhão em 1965, por meio da Portaria nº 239/1965, em conformidade com a disposição da Lei nº 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano.

Em 1986, o Governo Federal instituiu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, possibilitando a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), assim denominadas porque seriam instaladas em cidades do interior e permaneceriam vinculadas às Escolas Técnicas Federais ou aos Centros Federais de Educação Tecnológica localizados nas capitais.

Os principais objetivos do Programa compreendiam: (a) preparar os recursos humanos necessários para acompanhar a evolução tecnológica dos grandes centros; (b) induzir o desenvolvimento regional; e (c) possibilitar a fixação dos jovens nos seus locais de origem, oferecendo-lhes uma formação profissional adequada. A partir desses objetivos, foi criada a UNED de Imperatriz do Maranhão.

Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada, pela Lei nº 7.863/1989, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), passando a deter competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação.

Posteriormente, pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em autarquias mantidas pelo MEC e passaram a contar, além da autonomia característica dessas instituições, com autonomia didática e disciplinar.

No ano de 2006, com o intuito de alavancar o desenvolvimento de regiões geograficamente delimitadas do interior do país por meio do incremento dos processos de escolarização e profissionalização de suas populações, o Governo Federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional – Fase I, que possibilitou a implantação de escolas federais profissionalizantes em estados ainda desprovidos delas, em periferias de grandes metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos.

De acordo com Hora (2013), em seu estudo sobre a expansão no Maranhão, esse processo ocorreu de forma gradativa, caracterizando seus primeiros anos de implantação.

O Maranhão até o ano 2006 contava apenas com uma Unidade Descentralizada do CEFET no interior do Estado e uma Escola Agrotécnica na cidade de Codó. Na capital, a Rede Federal estava contemplada com um CEFET, uma Escola Agrotécnica e um Colégio de Aplicação da UFMA. Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, em 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o Estado do Maranhão obtém mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca. Em 2008, sob a Lei nº 11.892/08 a expansão da educação profissional atingiu a cidade de Santa Inês, Açailândia e a cidade de São Luís, com mais três *Campi*. O conjunto de cinco novos Campi da rede de educação profissional no Maranhão constituiu a primeira fase de expansão no Estado. Assim, ficou organizado na primeira etapa a seguinte ordem: Fase Pré-Expansão: 01 Campus Codó, 02 Campus Imperatriz, 03 Campus Maracanã, 04 Campus São Luís - Monte Castelo. 1ª Fase da Expansão 9: 05 Campus Açailândia, 06 Campus Buriticupu, 07 Campus Santa Inês, 08 Campus São Luís - Centro Histórico, 09 Campus Zé Doca (Hora, 2013).

Nesse sentido, a autora descreve como se deu o processo nas primeiras fases da Rede Federal e das diversas instituições que a compunham (Hora, 2013).

Em 2007, no contexto da dinâmica de investimentos na Educação Profissional prevista

no Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal – Fase II, lançado pelo Ministério da Educação, por meio da Chamada Pública SETEC/MEC nº 001/2007, convocaram-se as instituições federais vinculadas à Secretaria para se articularem com vistas a definir a melhor forma de organização e integração em cada Estado, de modo a constituírem as células que dariam origem aos novos Institutos Federais.

Quanto ao critério de seleção das cidades-sede das novas unidades, estes foram definidos na Chamada Pública nº 001/2007, conforme explicitado a seguir:

A definição das localidades contempladas orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades: a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais (Brasil, 2007).

Com o estabelecimento desses critérios para definição das localidades, o MEC propôs a criação de 150 novas unidades em quatro anos. O IFMA e o estado do Maranhão foram contemplados com 8 (oito) campi, instalados nos municípios de Alcântara, Bacabal, Barreirinhas, Barra do Corda, Caxias, Pinheiro, São João dos Patos e Timon. Esses investimentos impactaram diretamente nas matrículas e na relação professor/aluno, especialmente com a oferta de ensino técnico profissional integrado ao ensino médio e de cursos de ensino superior.

Esse processo foi marcado por intensos debates e discussões entre os diversos segmentos da instituição – docentes, discentes e técnicos administrativos – em busca de consenso, na tentativa de conciliar opiniões divergentes entre os membros da gestão superior e a comunidade interna. A principal discussão, entretanto, girava em torno da sustentabilidade desse novo arranjo institucional.

Cabe elucidar que um dos pontos de maior tensão nas discussões, e também um dos mais difíceis de alcançar consenso, foi a nova condição jurídica e de gestão das Escolas Agrotécnicas, então autarquias federais, que, a partir da integração com Escolas Técnicas ou Centros Federais de Educação Tecnológica, perderiam a condição de instituições autônomas para se integrarem a um novo projeto institucional, sendo transformadas em campi – aspecto que, sob a perspectiva gerencial, soava como um rebaixamento (Costa; Carvalho, 2022).

Os campi Codó e São Luís – Maracanã, originários das extintas Escolas Agrotécnicas Federais, antes da organização da RFEPCT e de sua conexão integrativa ao IFMA, integravam o conjunto de autarquias que lutava pela transformação em CEFET, a fim de ter acesso à oferta de cursos de ensino superior. Com o ato de criação do IFMA, essas aspirações foram atendidas.

Por fim, em 2008, a Lei nº 11.892 criou 28 Institutos Federais, entre eles o IFMA, cuja missão institucional é promover a educação profissional, científica e tecnológica, comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Sua visão é ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do estado do Maranhão. O Instituto tem como valores a ética, a inclusão social, a cooperação, a gestão democrática e participativa e a inovação (IFMA, 2023).

O IFMA tem o ser humano como centro de sua finalidade, qual seja, oferecer educação pública de qualidade, fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Diversas discussões têm conduzido à proposição de metas, índices e indicadores que visem alcançar esse objetivo sem desconsiderar o bem-estar das pessoas diretamente envolvidas nesse processo institucional: os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e os técnicos administrativos em educação.

Ao apresentarmos o histórico de constituição e expansão do IFMA, não buscamos apenas descrever uma trajetória institucional, mas evidenciar como essa instituição representa, ainda que de forma lenta e contraditória, uma tentativa do Estado brasileiro de enfrentar desigualdades históricas no acesso à educação pública de qualidade. Inserido na lógica da RFEPCT, o IFMA expressa um esforço – frequentemente tensionado por interesses locais, limitações orçamentárias e resistências internas – de ampliar a presença do ensino técnico e superior em territórios marcados pela exclusão social, pelo racismo estrutural e pela desigualdade regional.

Apesar dos inúmeros desafios, o processo de interiorização e a ampliação da oferta formativa representam avanços significativos no cenário educacional do estado. Assim, na Figura 10 a seguir sintetizamos as principais transformações das instituições técnicas no Maranhão até a criação do IFMA.

Figura 11 – Linha do tempo do IFMA



Fonte: Elaboração da Autora (2025)

A Figura 11 nos remete ao processo de construção histórica dessa instituição centenária, marcada pelas transformações ocorridas desde a antiga Escola de Aprendizizes Artífices até a configuração atual do IFMA.

Nesse processo histórico, a definição da localização dos campi do IFMA também considerou o critério do programa *Territórios da Cidadania*, que defende a “garantia de direitos sociais voltados às regiões do país que mais precisam” (Brasil, 2008, p. 5). Assim, a escolha dos municípios a serem contemplados pelo Instituto buscou atender áreas vulneráveis, reforçando o compromisso da política educacional com o desenvolvimento regional.

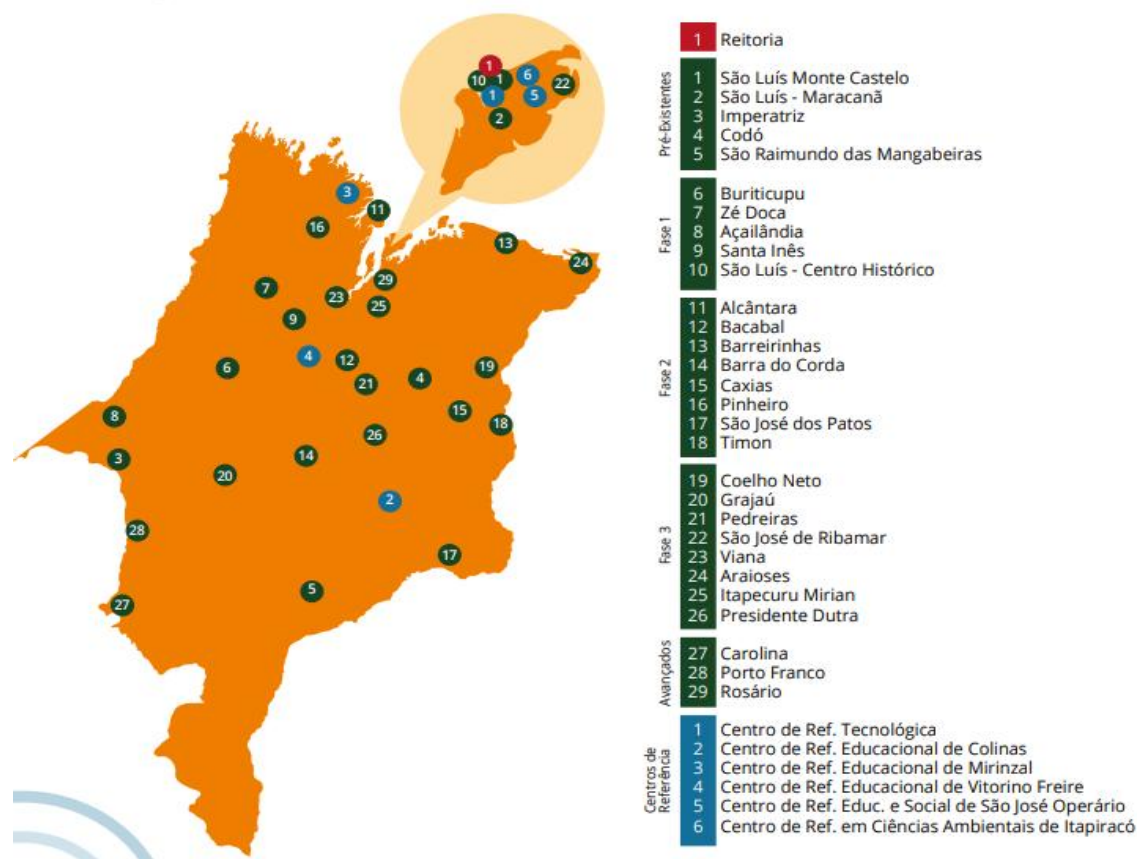
No que se refere exclusivamente à Rede Federal de EPT, observamos que, historicamente, as instituições que a compõem passaram por diversas denominações – Escola de Artífices, Escola Industrial, Escola Técnica, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Escola Agrotécnica Federal (EAF) –, mantendo, contudo, o mesmo propósito: ofertar educação técnica à classe trabalhadora brasileira (Costa, 2016).

Em 2008, durante o governo Lula, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a) instituiu a RFEPCT, reunindo as antigas instituições federais: CEFETs, UNEDs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. A partir dessa aglutinação, formou-se uma grande rede nacional, cujas unidades passaram majoritariamente a se denominar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos, presentes em todo o território nacional, têm como objetivo precípua colaborar com a estruturação das políticas públicas regionais, fortalecendo a interação com o poder público e com as comunidades locais. Para isso, devem estruturar observatórios de políticas públicas, considerados espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em 2011, no que se refere à estrutura do IFMA, e considerando os dados relativos à terceira fase de ampliação institucional, apresentamos, na figura a seguir, a disposição dos campi no estado do Maranhão. O Plano de Expansão permitiu que o IFMA, antes composto por apenas cinco campi, passasse a contar com 29 unidades distribuídas pelo estado, conforme detalhado nas diferentes fases de implantação.

Figura 12 – IFMA após a III fase de expansão



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2019)

Todas as Unidades criadas entre 2007–2014 foram dimensionadas obedecendo a um padrão institucional, com área construída para atendimento de 1.200 alunos, 60 professores e 40 técnicos administrativos, dispo de estrutura para laboratórios, biblioteca, áreas administrativas, espaços de vivência social, instalações esportivas e um Plano de Desenvolvimento Institucional no qual se estabelece que a instituição, regionalmente, “deve garantir a sintonia com os arranjos produtivos socioculturais locais” (IFMA, 2014, p. 29).

Após a transformação do IFMA, observamos a configuração de sua estrutura organizacional composta por uma unidade central de administração – a Reitoria –, localizada na cidade de São Luís, e por unidades sub-regionais distribuídas em municípios, nas quais cada campus é identificado pelo nome da cidade onde se encontra geograficamente instalado.

No que se refere à criação formal do IFMA, conforme inciso XII do art. 5º da Lei nº 11.892/2008, ela ocorreu “mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras”. A proposta institucional consolidou a adesão do CEFET-MA e das EAF de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras ao modelo de Instituto Federal (IFMA, 2008, p. 9). As informações correspondentes estão sistematizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Lista de campus IFMA na fase Pré Expansão de constituição do IFMA

Unidade	Município	Situação
Campus Monte Castelo (CEFET – MA – Sede)	São Luís	Pré/ Expansão
Campus São Luís-Maracanã (EAF São Luís - Sede)	São Luís	Pré/ Expansão
Campus Codó (EAF Codó - Sede)	Codó	Pré/ Expansão
Campus São Rdo das Mangabeiras (EAF - São Rdo das Mangabeiras)	São Raimundo das Mangabeiras	Pré/ Expansão
Campus Imperatriz (UNED Imperatriz)	Imperatriz	Pré/ Expansão

Fonte: IFMA proposta de constituição (2008)

Nesta fase de implantação da instituição, contamos com a sede localizada na cidade de São Luís do Maranhão, representada pelo CEFET-MA, no Campus Monte Castelo. Além disso, integravam essa estrutura três Escolas Agrotécnicas Federais – uma na capital, no Campus São Luís Maracanã, e duas no interior, situadas nos municípios de Codó e de São Raimundo das Mangabeiras – bem como uma UNED em Imperatriz. Essa configuração corresponde ao período de pré-expansão do IFMA.

No que se refere à localização geográfica das instituições que passaram a compor o IFMA a partir de 2008, apresentamos, na Figura 13, a disposição territorial dessas unidades.

Figura 13 – Reitoria e Pré-existentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A Figura 13 apresenta o mapa da Reitoria e dos campi pré-existentes. Nela observamos que a distribuição das unidades concentrou-se majoritariamente na região Norte do Estado, especialmente na área metropolitana de São Luís, onde se situam três unidades: a Reitoria, o Campus Monte Castelo e o Campus Maracanã (fazenda escola). As demais unidades localizam-se no interior: os campi de Imperatriz, São Raimundo das Mangabeiras (fazenda escola), situados no sudeste do Estado, e o campus de Codó, localizado na região central.

Na Fase I, conforme ilustrado na Figura 14, no período de 2004 a 2006, o Estado do Maranhão foi contemplado com seis UNEDs nos municípios de Açailândia, Buriticupu, Santa Inês, São Luís, São Raimundo das Mangabeiras e Zé Doca. Até então, o Maranhão possuía cinco unidades: um Centro Federal de Educação Tecnológica, duas Escolas Agrotécnicas Federais – uma em São Luís e outra em Codó – e uma UNED em Imperatriz.

O processo de interiorização do IFMA, conduzido pelo extinto CEFET-MA, buscou alcançar todos os quadrantes do Estado, implantando Unidades Descentralizadas de Ensino nos municípios de São Luís, Alcântara, Pinheiro, Barreirinhas, Zé Doca, Santa Inês, Bacabal, Caxias, Timon, Buriticupu, Barra do Corda, São João dos Patos, Açailândia e Imperatriz. Esse

processo foi consolidado com a integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras ao Instituto no momento de sua criação (PDI, 2009–2013).

Os objetivos centrais desse processo de interiorização foram: oportunizar o acesso a cursos de Ensino Médio e Superior; difundir tecnologia no interior do Estado, permitindo a adoção e o desenvolvimento de novos processos produtivos; promover o desenvolvimento sustentável das regiões que receberam unidades de ensino, favorecendo a criação de parques industriais e tecnológicos por meio da formação de recursos humanos qualificados; evitar o deslocamento da população estudantil para outras regiões em razão da falta de instituições que possibilitassem a continuidade dos estudos; contribuir para o crescimento socioeconômico dos municípios que sediaram os campi; e possibilitar a melhoria da qualidade de vida da população atendida (PDI, 2009–2013).

Diante do exposto, apresentamos, na Figura 14, a configuração espacial dos campi instalados durante a primeira fase de expansão do IFMA.

Figura 14 – Expansão do IFMA na fase I



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na Figura 13, observamos que a região norte maranhense foi a mais contemplada no processo de expansão. Entretanto, houve também a inclusão de municípios anteriormente desprovidos de unidades de IFs, resultando na criação de cinco novas unidades na região interiorana, localizadas em Açailândia, Buriticupu, Santa Inês, São Luís – Centro Histórico e Zé Doca.

O programa de expansão do IFMA, alinhado ao objetivo governamental de instituir uma escola técnica em cada cidade-polo do país, buscou contemplar o maior número possível de mesorregiões, consolidando o compromisso da EPT com o desenvolvimento local e regional. Para tanto, foram destinados recursos financeiros voltados à consolidação da infraestrutura, construção de prédios, aquisição de equipamentos, organização administrativa, composição de pessoal e estruturação patrimonial e institucional, conforme será possível visualizar na Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Expansão do IFMA na fase II



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na fase II, as unidades concentraram-se na região Norte e Leste do estado. A localidade mais próxima da capital e pertencente à região litorânea é o município de Alcântara; os demais campi situam-se em Pinheiro e Barreirinhas, além daqueles localizados na região Leste Maranhense – conhecida como região dos Cocais – mais afastados da capital São Luís: Bacabal, Barra do Corda, Caxias, Pinheiro, São João dos Patos e Timon, este último fazendo divisa com o estado do Piauí.

Considerando as duas primeiras fases da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Maranhão passou a contar com dezoito campi distribuídos em dezoito municípios, sendo que a capital, São Luís, passou a concentrar três unidades. Também integram a Rede Federal no estado três Núcleos Avançados: o Núcleo Itaqui/Bacanga, o Núcleo Bacabeira e o Núcleo Santa Rita. O primeiro vincula-se ao Campus Centro Histórico, enquanto os dois últimos são vinculados ao Campus Monte Castelo. Com isso, evidencia-se a intencionalidade do governo brasileiro em promover a desconcentração da

oferta de educação profissional e tecnológica mediante a criação de unidades em diferentes regiões do país. Nesse sentido, Pereira, L. A. (2008) justifica que

[...] a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo critério na Fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade (Pereira, L. A., 2008, p. 2-3, sic).

O processo expansionista do IFMA foi direcionado e alinhado com a perspectiva nacional de instalação das unidades em cidades-polo, permitindo o aumento do desenvolvimento social e econômico nas regiões mais interioranas do país.

Adiante, com a edição da Expansão na Fase III, em 2011, e com a previsão do MEC de criar mais 208 unidades até 2014, o IFMA receberia mais oito campi, instalados nas cidades de Coelho Neto, Grajaú, Pedreiras, São José de Ribamar, Viana, Araiões, Itapecuru-Mirim e Presidente Dutra. Ainda nesta fase, estavam previstos três Campus Avançados – unidades intermediárias ligadas administrativamente a outra unidade da mesma instituição – localizados em Rosário, Carolina e Porto Franco. Também ficou prevista, nessa etapa, a criação de três campi em Araiões, Presidente Dutra e Itapecuru-Mirim, além de mais três Campus Avançados: Balsas, Chapadinha, Colinas e Mirinzal. Totalizaram-se sete campi e seis Campus Avançados.

Esse projeto mostrou-se coerente com a concepção e o papel dos Institutos Federais, uma vez que o IFMA deve constituir-se como espaço fundamental para a construção do desenvolvimento local e regional, conforme preconizava o plano governamental.

Figura 16 – Expansão do IFMA na fase III



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Conforme a Figura 16, podemos visualizar que as regiões ao norte do estado foram contempladas por meio dos municípios de São José de Ribamar, Viana, Itapecuru-Mirim e Araioses – este último fazendo divisa com a região litorânea do Piauí. No centro do território maranhense, também foram incluídos novos campi nos municípios de Pedreiras, Grajaú e Presidente Dutra. Já as regiões oeste e sul do estado não receberam unidades nessa fase.

Após esse movimento de ampliação, o Instituto Federal do Maranhão passou a figurar como o terceiro maior do país em número de campi. Esse crescimento pode ser explicado pelos critérios oficiais da política de expansão dos Institutos Federais, que orientavam a interiorização das unidades para regiões mais pobres do país, bem como para áreas ainda não alcançadas pela oferta das escolas federais de educação superior.

Encerrada a explanação das fases que compõem a expansão do IFMA, constatamos que a instituição possui atualmente 29 campi, localizados nos municípios de: Açailândia, Alcântara, Araioses, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís – Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís – Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca, Carolina, Porto Franco e Rosário.

Além disso, o IFMA possui três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas

Avançadas em Ciências Ambientais. A instituição oferece cursos de níveis básico, técnico, graduação e pós-graduação (IFMA, 2018).

Frente às características econômicas, sociais e ambientais da região de influência da EFC, cabe aos campi do IFMA o desafio de contribuir com o processo de desenvolvimento. Contudo, essa contribuição não deve se limitar ao fornecimento de mão de obra qualificada para os grandes empreendimentos, mas se efetivar por meio da oferta de cursos de nível médio e superior que possibilitem a formação de sujeitos conscientes e capazes de valorizar as riquezas naturais e humanas da região. Caso contrário, a atuação do IFMA poderá, contraditoriamente, agravar os problemas já identificados nesse território (Nascimento, 2022).

Ainda colaborando com a compreensão de como ocorreu o processo de expansão do IFMA, Lícia Hora (2013) relata:

O Instituto Federal do Maranhão foi o segundo maior em termos de expansão institucional no país e logrou êxito em expandir o ensino médio para municípios até então distantes do acesso ao direito a essa etapa da educação básica, tão negligenciada por longos períodos do governo estadual, exercido por Roseana Sarney, que acionou o Telensino como única possibilidade dos adolescentes e da juventude das escolas públicas concluírem os estudos em nível médio. Desse ponto de vista, é possível afirmar que tivemos avanços, ainda que o formato da expansão tenha sido subserviente a critérios políticos e pressão do setor produtivo, negligenciando indicadores e pesquisas sobre a realidade maranhense e suas reais demandas por escolarização. Considerando o cenário em que se dava a expansão do IFMA, a urgência, os improvisos, os atropelos na realização de audiências públicas para definir cursos, a expansão das escolas foi ocorrendo sob frágeis processos formativos, além da pressão para executar inúmeros programas de qualificação profissional que passaram a ocorrer no interior (Hora, 2013).

Neste sentido, a autora relata os avanços e os desafios enfrentados na expansão do IFMA, destacando que, devido à rapidez e à urgência desse crescimento, não houve tempo suficiente para a solidez do processo, resultando em fragilidades na formação e na qualificação profissional.

Em 2024, o governo anunciou um novo plano de expansão dos Institutos Federais de Educação. O IFMA terá o incremento de quatro novos campi – Balsas, Colinas, Chapadinha e Amarante do Maranhão – que serão visualizados na figura a seguir.

Figura 17 – Projeção da IV fase de expansão do IFMA 2024

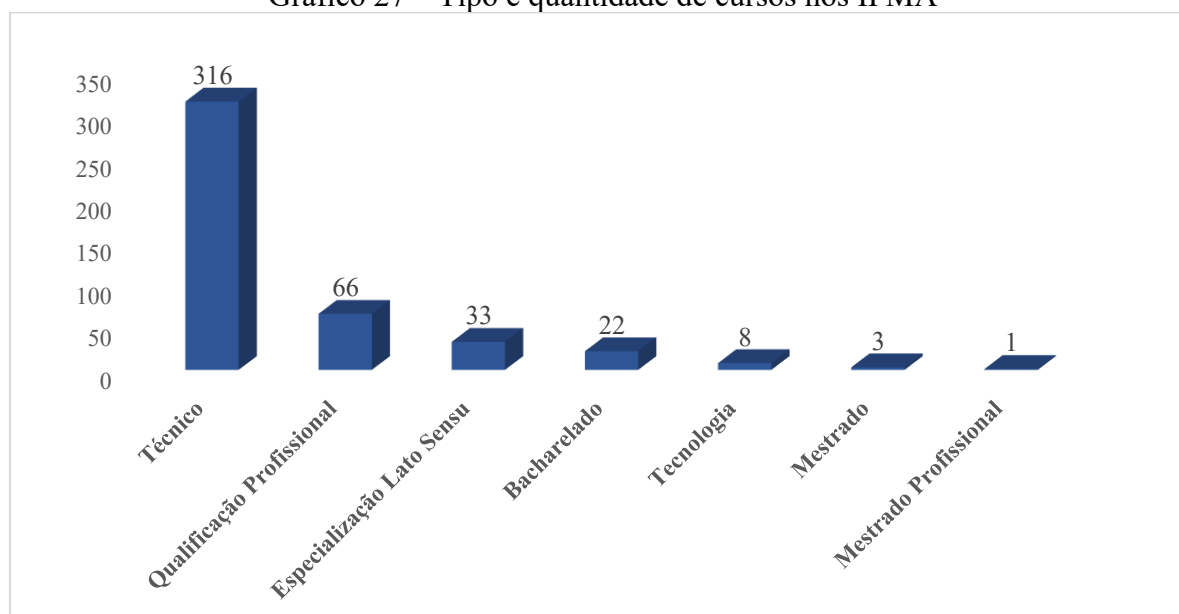


Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na projeção do mapa apresentada na Figura 17, mostra-se a expansão da RFEPT em relação ao IFMA. Observa-se que os campi ficaram dispersos nas regiões Nordeste, Leste, Sudeste e Sul do Maranhão, instalados em municípios ainda não contemplados pelo Instituto, o que denota o alcance de quase todos os quadrantes, com exceção da região Norte do estado.

Considerando toda essa trajetória de expansão do IFMA, os dados de 2019 da Plataforma Nilo Peçanha revelam que a instituição ofertou 469 cursos distribuídos pelos seus diversos campi, conforme demonstrado no Gráfico 27, a seguir.

Gráfico 27 – Tipo e quantidade de cursos nos IFMA



Fonte: PDI/IFMA (2019)

A variedade de cursos relaciona-se com o princípio da regionalização, um dos pilares do processo de expansão, ao proporcionar às populações mais longínquas a oportunidade de acesso à educação, considerando a demanda local. A oferta dos cursos da EP e do ensino superior deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, em sintonia com os arranjos produtivos socioculturais locais.

De modo a contribuir para o progresso social e econômico, é fundamental que o IFMA esteja alinhado às demandas sociais, econômicas e culturais, despertando potencialidades, criando oportunidades e fomentando o desenvolvimento humano e profissional.

Além disso, na escolha dos cursos a serem ofertados, cada campus deve, respeitada a legislação pertinente, o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional, considerar as condições efetivas de sua infraestrutura física e de pessoal docente, propondo-se a inserir-se na realidade local, a fim de contribuir para sua melhoria, não apenas por meio do ensino, mas também em articulação com a pesquisa e a extensão.

A escolha dos cursos de nível técnico e das graduações tecnológicas deve orientar-se pelos Eixos Tecnológicos definidos nos respectivos Catálogos de Cursos. A organização curricular por Eixo Tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que constituem a base de uma dada formação profissional (bases tecnológicas) e dos arranjos lógicos por elas estruturados (matrizes tecnológicas).

A diversidade de itinerários formativos ofertados pelos IFs constitui uma de suas maiores fortalezas, especialmente no que se refere à formação de jovens em situação de vulnerabilidade social. Ao oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes, além de programas de qualificação profissional, ensino superior (tecnológico e de licenciatura) e pós-graduação, os IFs promovem uma formação politécnica, integral e verticalizada, que rompe com o modelo tradicional de educação técnica entendido como via de segunda classe.

Essa multiplicidade de ofertas permite atender diferentes perfis e trajetórias: jovens ainda em idade escolar, aqueles que já concluíram o ensino médio e buscam inserção no mundo do trabalho, ou os que desejam dar continuidade aos estudos em nível superior. Tal estrutura é especialmente relevante em um país marcado por profundas desigualdades educacionais, raciais e territoriais, pois oferece múltiplas portas de entrada e permanência na escola pública de qualidade.

Nesta seção, abordamos o IFMA e suas peculiaridades no estado maranhense, cujo movimento educacional tem o potencial de transformar a realidade instalada no estado, em que se percebem tensões e entraves políticos no processo de democratização. Vimos, portanto, que

o espaço educacional é uma via de formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar sua realidade.

Em continuidade, apresentaremos a exposição dos caminhos metodológicos utilizados na pesquisa para, em seguida, discutir os resultados obtidos com os questionários aplicados aos participantes por meio do Estudo de Painei.

## **5 ENTRE DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES DAS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFMA**

A política de cotas, além de garantir o acesso, exige das instituições o compromisso com a permanência e o sucesso dos estudantes negros/as (Gomes, 2017, p. 45).

Esta seção tem por objetivo desvelar as implicações das desigualdades raciais na EPT do IFMA, apresentando os dados referentes às trajetórias dos(as) cotistas negros(as) egressos(as) dessa Instituição.

Inicialmente, apresentamos os elementos constitutivos do percurso metodológico da pesquisa – o método, o estudo de painel, o contexto investigativo e o local da pesquisa, realizada nos campi Caxias, São Raimundo das Mangabeiras e São Luís – Centro Histórico, selecionados para o recolhimento dos dados. Explicamos, também, a utilização da metodologia de estudo de painel, bem como os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos empregados.

Em seguida, explicitamos os dados relacionados ao emprego/ocupação, renda e inserção social dos(as) egressos(as) do ensino médio técnico integrado no IFMA, por meio da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Além dos dados quantitativos, analisamos as respostas às perguntas abertas dos questionários, buscando compreender as percepções dos(as) cotistas negros(as) acerca da relevância do ingresso no ensino médio técnico por meio das cotas raciais.

Os dados foram coletados levando em consideração três momentos distintos: antes do ingresso no ensino médio técnico integrado no IFMA, durante a formação e após a conclusão dessa etapa, a fim de obtermos informações relevantes para os objetivos propostos na investigação.

### **5.1 O método**

A investigação foi construída por meio do conhecimento científico, articulando teoria e realidade empírica, tendo o método como fio condutor dessa relação. Assim, o método desempenha função primordial além de seu papel instrumental, constituindo a própria essência do conteúdo.

Utilizamos as abordagens quantitativa e qualitativa, que, segundo Creswell (2007), podem ser empregadas de forma conjugada. Em se tratando de uma investigação que adota o método misto, a coleta de dados constituiu-se tanto de informações numéricas quanto textuais, obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, análise de fontes documentais (projetos de lei, leis,

resoluções, portarias, editais e chamadas para matrícula na Instituição), levantamentos estatísticos (IBGE, INEP, MEC, Sistema Unificado da Administração Pública, Q-Acadêmico – software utilizado no IFMA para registro da vida escolar discente), sites e setores específicos do IFMA.

A pesquisa qualitativa se encarrega da análise da complexidade de fenômenos que não podem ser quantificados, como valores, expectativas, atitudes e opiniões. Embora possuam naturezas distintas, os dados quantitativos e qualitativos não se contradizem; ao contrário, são complementares e podem interagir dinamicamente em um mesmo estudo (Minayo; Sanches, 1993; Minayo, 2002).

A combinação de ambas as abordagens, além da vantagem da complementaridade, é importante para ampliar o entendimento entre os métodos, permitindo a convergência ou confirmação de resultados provenientes de diferentes fontes (Creswell, 2007). Isso justifica a escolha do método misto nesta investigação. Serão analisados dados quantitativos sobre renda, emprego, encarceramento, homicídios, violência, saneamento, esgotamento sanitário e indicadores políticos, articulados a dados qualitativos obtidos por meio de questionários e documentos institucionais. Essa integração visa ampliar a compreensão acerca da relação das ações afirmativas na trajetória de egressos(as) negros(as) e pardos(as) na educação profissional e tecnológica.

No contexto da abordagem metodológica mista, Gatti (2012, p. 10) destaca que “há momentos em que precisamos de grandezas numéricas para discutir, por exemplo, o analfabetismo populacional como um problema político”. Considerando as desigualdades socio-raciais e a histórica exclusão da população negra de diversos espaços sociais – apesar de representar a maioria demográfica do país –, recorreremos a múltiplas fontes de dados para dimensionar e analisar a problemática.

Utilizamos dados que evidenciam a distribuição racial no acesso à educação profissional e tecnológica, bem como indicadores socioeconômicos, tais como renda, desemprego, encarceramento e homicídios por cor/raça, acesso ao saneamento básico, endividamento e níveis de escolarização, com recorte racial.

Esses dados, provenientes de fontes como IBGE, IPEA, PNAD Contínua e Atlas da Violência, foram articulados à análise qualitativa, permitindo compreender como a ausência ou fragmentação de informações também revela o silenciamento de determinados grupos sociais. Em outros momentos da investigação, recorreremos a abordagens qualitativas para analisar as relações sociais e psicossociais que sustentam a exclusão e a desigualdade, aprofundando aspectos simbólicos e subjetivos que os dados quantitativos não captam isoladamente.

A integração entre os métodos possibilitou contrastar dimensões objetivas e subjetivas do fenômeno, enriquecendo a análise e ampliando as possibilidades de interpretação dos dados no contexto das ações afirmativas.

Além das abordagens qualitativa e quantitativa já mencionadas, utilizamos, considerando o foco da pesquisa, as perspectivas prescritiva, descritiva e analítica, por meio das quais discorreremos sobre suas finalidades na construção do percurso investigativo e em suas fundamentações.

No campo das ciências voltadas às políticas públicas, desde seu surgimento, estabelecem-se duas atividades constitutivas: “o estudo (teórico, descritivo, explicativo) de política pública (*policy studies*) e a análise (prática, aplicada, prescritiva) para política pública (*policy analysis*), sobretudo com base em valores da racionalidade econômica” (Ramacciotti; Bernardino, 2020). Ramacciotti e Bernardino (2020) compreendem que

[...] a distinção entre a pesquisa ou o estudo (teórico) de política pública (*policy research* ou *policy studies*) e a análise de política pública (*policy analysis*) é recorrente na literatura internacional. Coloca em relevo as diferenças metodológicas desses dois tipos de atividades quanto a finalidade e quanto aos meios ou métodos empregados. Quanto à finalidade, os estudos são divididos em descritivos (explicativos, teóricos) e prescritivos (aplicados, práticos) (Ramacciotti; Bernardino, 2020, p. 64).

Do ponto de vista da finalidade, os estudos podem ser divididos em descritivos e prescritivos. Os estudos de cunho descritivo têm por objetivo construir teorias, por meio da descrição e explicação dos tipos de políticas públicas, do comportamento dos atores e das instituições nas diversas fases do processo de política pública. Já os estudos de cunho prescritivo buscam “melhorar” as políticas públicas, ou seja, apontar como elas deveriam ser. Prescrição significa recomendação, orientação ou intervenção, baseando-se em valores de equidade, eficiência, eficácia e resiliência (Secchi, 2016, p. 8).

Diante desse entendimento, discorreremos sobre os liames que se desenvolvem desde o período colonial, passando pela escravidão e pela abolição sem políticas públicas que promovessem a inserção de negros/as libertos/as na nova ordem social. Seguindo essa trajetória, tratamos dos movimentos sociais de enfrentamento das desigualdades econômicas, sociais e, sobretudo, étnico-raciais, que, articulados, buscavam reivindicar direitos negligenciados pelo Estado. Assim, realizamos a descrição dos processos históricos nesta pesquisa para relatar, relacionar e evidenciar os acontecimentos marcantes na luta por direitos até a conquista de dispositivos legais e de seus desdobramentos para implementação efetiva.

Após a implementação das políticas públicas de ação afirmativa, especificamente no campo da educação, a partir da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), observam-se desdobramentos relativos ao seu desenvolvimento nas instituições, tanto no ingresso nas universidades federais quanto nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O art. 7º do referido dispositivo determina que, a cada 10 anos, seja promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Desse modo, a própria legislação indica a necessidade de avaliação periódica.

Em 2022, a lei completou 10 anos; entretanto, no governo Jair Bolsonaro (2019–2022), não houve alinhamento às políticas de ação afirmativa, de modo que tais pautas não prosperaram.

Com o retorno de Lula à presidência, em 2023, as discussões sobre políticas públicas e ações afirmativas retomaram centralidade na agenda política, resultando na alteração da Lei nº 12.711/2012, pela Lei nº 14.723/2023, a qual dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Do ponto de vista legal, essa atualização representa avanço e reafirma a materialização das cotas no cotidiano institucional.

No que se refere à avaliação mencionada no art. 7º da Lei de Cotas, ainda em curso, entendemos que essa etapa integra o processo de amadurecimento das instituições. Entretanto, é preciso considerar o que se denomina racismo estatístico, visto que, embora os dados sejam cruciais para a análise da política, frequentemente não são coletados nem sistematizados pelas instituições, dificultando o estabelecimento de parâmetros analíticos consistentes. Nos poucos dados divulgados, observa-se a necessidade de tornar obrigatória a coleta dessas informações.

Contudo, é inegável que, ao adentrarmos os espaços dos institutos e universidades federais, constatamos maior presença de negros/as e pardos/as nesses ambientes, ainda que a permanência se configure como desafio estrutural a ser investigado. Assim, as instituições seguem pautando-se na Lei de Cotas e em suas alterações, como a inclusão dos quilombolas.

Racismo estatístico descreve como a produção, a coleta, a interpretação ou a ausência de dados estatísticos podem contribuir para a manutenção do racismo estrutural e das desigualdades raciais. Tal fenômeno manifesta-se de diversas formas, entre elas a ausência de dados desagregados por raça e cor, situação em que instituições públicas ou privadas deixam de coletar ou divulgar informações com recorte racial.

Outra manifestação ocorre quando não se incluem categorias adequadas para representar povos indígenas, quilombolas, negros e outras populações racializadas. O uso inadequado ou enviesado de estatísticas também pode reforçar estereótipos racistas, sobretudo quando os dados não são contextualizados histórica e socialmente, como nos casos de violência racial, em que fatores estruturais são desconsiderados.

A negligência institucional na produção de dados constitui outra dimensão do problema, pois órgãos públicos frequentemente evitam produzir ou divulgar informações que revelariam desigualdades raciais, contribuindo, assim, para sua perpetuação por meio da omissão (Guimarães, 2012).

Secchi (2016, p. 11) sublinha que as definições mencionadas “tratam a análise como campo teórico e metodológico (disciplina), como uma atividade (avaliação sistemática) ou até como produto (recomendação)”. O autor concorda quanto à finalidade prescritiva dessa análise: elaborar políticas públicas, avaliar questões técnico-políticas e gerar informação para a tomada de decisão e o enfrentamento de problemas públicos.

Outra fonte utilizada na pesquisa foi a bibliográfica de fundamentação metodológica, construída a partir de leituras de obras teórico-metodológicas sobre abordagens quantitativas e qualitativas, estudo de painel e questionário, para embasar os procedimentos investigativos e a estrutura metodológica do projeto.

A pesquisa também se apoiou em bibliografia de fundamentação temática, com leituras sobre democracia, movimento negro, racismo institucional e estrutural, políticas públicas, o sistema de cotas raciais, avaliação das ações afirmativas, surgimento e expansão da RFEPCT no Brasil, os IFs e o IFMA, o acesso e a permanência por meio das cotas no ensino técnico, e a trajetória de discentes cotistas no ensino técnico nos campi IFMA Caxias – MA, São Raimundo das Mangabeiras e Centro Histórico, possibilitando a caracterização do perfil dos cotistas no ensino técnico do IFMA.

Em continuidade, utilizamos também a pesquisa documental, a partir do levantamento de legislações, publicações da imprensa, documentos governamentais, políticas e ações afirmativas, além de bancos de dados institucionais referentes ao ensino técnico, desigualdades sociais e racismo estrutural nos municípios de Caxias e São Luís. Esse procedimento permitiu coletar informações sobre o perfil, a configuração e a análise dos dados relacionados à trajetória de discentes negros/as cotistas egressos/as.

Ademais, empregamos a metodologia da pesquisa social, fundamentada em métodos e técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de painel (estatística e questionários).

O estudo de painel foi realizado por meio da configuração estatística do universo de estudantes, do recorte da amostragem dos/as cotistas egressos/as e da aplicação de questionários aos subgrupos constituídos, visando dimensionar possíveis mudanças sociais após a conclusão do curso. A sistematização e a interpretação dos dados ocorreram a partir da análise das mudanças ou não na trajetória dos sujeitos, com base nos dados de perfil coletados e nas percepções dos/as próprios/as cotistas negros/as egressos/as, expressas nos questionários.

Para a realização desta pesquisa, ancorada na abordagem prescritiva, descritiva e analítica, organizamos uma fase preliminar de definição e condução dos procedimentos éticos, seguida pelas etapas previstas: (1) levantamento de demandas iniciais; (2) levantamento dos dados; e (3) sistematização dos resultados. O delineamento encontra-se detalhado no Quadro 08, sendo explicado ao longo do método.

Quadro 8 – Delineamento geral do estudo

<b>Etapas</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
<b>Etapa preliminar</b> Procedimentos éticos	Contato com a PRPGI solicitando o Termo de Anuência Institucional - TAI Submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFGD Contato com os DRCAs solicitando as listas públicas dos egressos cotistas negros/as e pardos/as Encaminhamento do convite ao público alvo para participação da pesquisa juntamente com o TCLE com opção de escolha de participação ou não da investigação.
<b>Etapa 1</b> Levantamento dos dados	Aplicação dos questionários 01 junto aos egressos antes do ingresso no IFMA Aplicação dos questionários 02 junto aos egressos durante o ingresso IFMA Aplicação dos questionários 03 junto aos egressos após a conclusão de curso do IFMA
<b>Etapa 2</b> Sistematização dos resultados	Organização e sistematização dos resultados encontrados após aplicação dos questionários através da metodologia Estudo de Painel.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O estudo foi conduzido em três etapas articuladas entre si. Na etapa preliminar, adotamos os procedimentos éticos essenciais, como a solicitação do Termo de Anuência Institucional (TAI), a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFGD, sob o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética nº 84761424.6.0000.5160, além do contato com os DRCAs para obtenção das listas públicas dos/as egressos/as cotistas negros/as e pardos/as, seguido do envio do convite à participação, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na etapa 1, realizamos o levantamento de dados por meio da aplicação de três questionários, voltados à coleta de informações sobre os/as egressos/as antes, durante e após o curso no IFMA, o que possibilitou uma análise longitudinal.

Por fim, a etapa 2 consistiu na organização e sistematização dos dados coletados, com a utilização da metodologia de estudo de painel, visando compreender os efeitos das ações afirmativas ao longo do percurso formativo dos/as participantes.

## 5.2 Estudo de Painel

Esta pesquisa busca também contribuir e refletir sobre a metodologia de estudo de Painel, um método recente e pouco utilizado nas Ciências Humanas em Educação.

A metodologia de painel consiste no acompanhamento de um ou mais grupos, por meio de observação, questionários, entrevistas e coleta de dados em cadernos de campo, na busca por um histórico de desenvolvimento do objeto estudado no interior do grupo estudado (Santos; Santos, 2017, p. 208).

Esse método também é conhecido como pesquisa do tipo *survey*, utilizando um instrumento de pesquisa – usualmente o questionário – para obter dados, informações e características de uma determinada população ou grupo de pessoas, indicado como representante da população pesquisada. Assim, o *survey* configura-se para além de um conjunto de perguntas, pois envolve a elaboração de questões organizadas, categorizadas e dotadas de sentido, que contribuam para a construção das respostas dos objetivos propostos.

Nascimento e Santos (2016, p. 75) afirmam que a metodologia de painel “[...] pode ser utilizada em qualquer área de investigação científica”, destacando que “nas ciências humanas, a ideia do estudo de painel permite identificar fatores e acompanhá-los”. Desse modo, a metodologia vai além da leitura e análise de dados coletados por outros pesquisadores.

Nesse contexto, o estudo de painel apresenta-se, embora de forma mais ampla e trabalhosa, como estratégia que supera a simples descrição e compreensão do objeto. Compreender determinados fenômenos e descrevê-los é essencial; entretanto, a capacidade de proporcionar mudanças, o que exige tomada de decisão assertiva, é necessária para o avanço das pesquisas em educação (Nascimento; Santos, 2016).

O estudo de painel realizado nesta pesquisa analisou o acesso ao ensino médio técnico integrado para avaliar o impacto desse fator nas variáveis empregabilidade/ocupação; renda/salário; e participação social, comunitária e política, compreendidas como formas de inserção social. Tais variáveis são fundamentais para mensurar a efetividade das ações afirmativas no contexto do IFMA, especialmente à luz do papel social que a instituição desempenha na promoção da inclusão e do desenvolvimento regional.

Essas variáveis foram observadas em trajetória comparativa composta por estudantes egressos/as negros/as cotistas do ensino médio técnico integrado da Instituição.

A empregabilidade e a ocupação constituem indicadores diretos da inserção dos/as egressos/as no mercado de trabalho e revelam se a formação técnica e profissional ofertada pelo IFMA contribui, de fato, para a autonomia econômica dos/as estudantes cotistas. Em um estado como o Maranhão, historicamente marcado por desigualdades socioeconômicas e por baixos índices de desenvolvimento humano, o acesso a uma ocupação formal e estável representa não apenas uma conquista individual, mas também um avanço coletivo no enfrentamento da exclusão social.

A renda/salário é outra variável-chave, pois permite aferir o impacto econômico da formação recebida. A melhoria das condições de vida dos/as egressos/as, evidenciada pelo aumento da renda após a conclusão do curso, pode indicar que o IFMA cumpre seu papel como instrumento de mobilidade social, especialmente para populações historicamente marginalizadas, como negros/as e pardos/as.

A participação social, comunitária e política representa um aspecto mais amplo da inserção social, indo além do mercado de trabalho. Ela demonstra se, após sua formação, os/as egressos/as tornam-se agentes transformadores em suas comunidades, exercendo liderança, engajando-se em movimentos sociais ou assumindo funções de representação. Esse tipo de participação fortalece o tecido democrático e evidencia a formação cidadã proporcionada pelo IFMA, em consonância com a missão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade social.

Ao investigar essas variáveis em conjunto, buscamos compreender de forma mais abrangente os impactos das ações afirmativas no IFMA, não apenas em termos educacionais, mas como instrumentos reais de transformação social e promoção da justiça racial e econômica.

Para Babbie (1999, p. 103), “[...] o ponto forte dos estudos de painel é a capacidade de se examinar os mesmos respondentes em diferentes ocasiões”. Considerando esse pressuposto, analisamos, em três campi, como ocorre a mobilidade social e econômica. Para a coleta de dados nesta pesquisa, aplicamos três questionários: um instrumento inicial ou de contato, com envio de questionário geral ao universo acadêmico; um instrumento intermediário, mais direcionado, com perguntas específicas sobre emprego, renda, participação social e comunitária e participação política, destinado aos/às participantes selecionados/as; e um instrumento final.

A análise foi realizada em três pontos temporais: antes do acesso ao ensino médio técnico integrado, denominado Ponto A; durante o acesso ao ensino médio técnico integrado, identificado como Ponto D; e após a conclusão do curso, doravante denominado Ponto C.

### 5.3 Contexto do Estudo

A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior do estado do Maranhão – Caxias e São Raimundo das Mangabeiras – e em São Luís, capital maranhense, especificamente no Campus Centro Histórico, localizado na região Nordeste do país.

O Maranhão expressa de forma aguda as desigualdades estruturais do Nordeste brasileiro, marcado por um histórico de pobreza, concentração fundiária e exclusão social, o que justifica sua centralidade em pesquisas sobre ações afirmativas e justiça social.

Atualmente, o estado possui 217 municípios e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2024, sua população estimada é de 7.010.960 pessoas.

O Maranhão finalizou o ano de 2024 com um total de 40.109 estudantes matriculados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Até 2023, havia 14.739 estudantes inseridos na EPT, o que representa um crescimento de aproximadamente 172% nas matrículas dessa modalidade de ensino (O Imparcial, 2024).

#### 5.3.1 Local

A pesquisa foi realizada no IFMA em três campi: um localizado na capital, São Luís, no Campus Centro Histórico, e dois no interior – Caxias, onde exercíamos nossas atividades laborais, e São Raimundo das Mangabeiras.

O IFMA Campus São Luís – Centro Histórico integra a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, tendo sua autorização de funcionamento emitida em 30 de janeiro de 2008 (Brasil, 2015). A seguir, apresentamos sua representação ilustrativa, visando à visualização do campus selecionado para a pesquisa.

Figura 18 – IFMA Campus São Luís – Centro Histórico



Fonte: Brasil (2019)

O Campus São Luís – Centro Histórico está localizado na Rua Afonso Pena (antiga Rua Formosa), nº 174, no Centro Histórico da cidade de São Luís. Atualmente, funciona em um sobrado do século XIX, de estilo colonial. Situado na região norte do Estado do Maranhão, o município possui população de 1.014.837 habitantes, área de 834,785 km<sup>2</sup> e IDH de 0,768. Do ponto de vista econômico, São Luís concentra arranjos produtivos voltados aos setores da indústria, comércio e turismo, entre outros (Brasil, 2015).

A investigação também ocorreu no IFMA Campus Caxias, integrante da fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE EPT) do MEC, cuja autorização de funcionamento foi emitida em 21 de setembro de 2010, conforme demonstrado na Figura 19.

Figura 19 – IFMA - Campus Caxias



Fonte: Brasil (2024)

As atividades do IFMA Campus Caxias foram iniciadas com três cursos, 160 estudantes e 32 servidores, no prédio da Unidade Escolar Municipal Engenheiro Jádihel Carvalho. Em junho de 2011, as atividades administrativas e acadêmicas passaram a ser desenvolvidas em sede própria, localizada na Gleba Buriti do Paraíso, Povoado Lamego, zona rural. Em 2022, o Campus Caxias atendia 2.524 estudantes.

O terceiro campus investigado, o IFMA Campus São Raimundo das Mangabeiras, foi autorizado pela Portaria nº 1.170, de 21 de setembro de 2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2015). A escolha do município para a instalação de um campus do Instituto – tornando-o um polo aglutinador de educação profissional – foi motivada por sua posição geográfica privilegiada e por seu potencial econômico-produtivo, atendendo à nova política de oferta de formação profissional ampla, flexível e articulada aos anseios das comunidades interioranas.

A seguir, apresentamos a Figura 20, referente à fachada do IFMA Campus São Raimundo das Mangabeiras, para fins de visualização da Instituição.

Figura 20 – IFMA Campus São Raimundo das Mangabeiras



Fonte: Brasil (2015)

Localizado na região sul do estado do Maranhão, o município de São Raimundo das Mangabeiras possui 17.480 habitantes, área de 4.113 km<sup>2</sup> e IDH de 0,638. Do ponto de vista econômico, concentra arranjos produtivos focados nos setores agrícola-pecuário, sucroalcooleiro, comercial e no agronegócio, entre outros (Brasil, 2015).

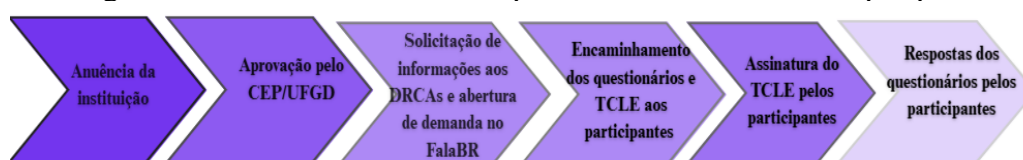
A caracterização das pessoas participantes da pesquisa foi realizada por meio das siglas C (Campus Caxias), SRM (Campus São Raimundo das Mangabeiras) e CH (Campus Centro Histórico), utilizadas ao longo da investigação.

Os campi Caxias, São Raimundo das Mangabeiras e São Luís – Centro Histórico, embora pertencentes à mesma instituição, estão inseridos em realidades socioespaciais distintas no Maranhão, o que lhes confere particularidades no desenvolvimento das ações afirmativas. O Campus São Luís – localizado na capital – situa-se em um centro urbano mais estruturado, com maior acesso a serviços públicos, oportunidades de emprego e redes de apoio social. O Campus Caxias, situado no leste maranhense, atende uma população marcada por desigualdades urbanas e rurais, com limitações no acesso à educação e ao mercado formal de trabalho. Por sua vez, o Campus São Raimundo das Mangabeiras encontra-se em região mais interiorana e isolada do sul do estado, onde predominam atividades agropecuárias e onde os indicadores sociais são ainda mais críticos. Essa diversidade territorial e socioeconômica impõe desafios diferenciados à efetivação das políticas públicas educacionais e reforça a necessidade de uma análise localizada dos efeitos das ações afirmativas.

#### 5.4 Procedimento de Coleta de Dados

Diante de uma pesquisa que tem, entre seus procedimentos metodológicos, a coleta de dados junto a seres humanos, foram adotadas todas as medidas éticas necessárias (Figura 21) para resguardar as pessoas participantes e assegurar a minimização de possíveis danos.

Figura 21 – Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme apresentado na Figura 21, antes de iniciarmos a coleta de dados, estabelecemos contato com a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) do IFMA, instituição na qual o estudo foi desenvolvido, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após análise do pedido, a Pró-Reitora encaminhou o Termo de Anuência Institucional (TAI), autorizando a continuidade dos procedimentos e a solicitação, aos campi participantes, das informações pertinentes à investigação, incluindo a lista pública de egressos/as negros/as e pardos/as cotistas dos campi selecionados, referente ao período de 2016 a 2022.

Com o aceite da PRPGI, submetemos o projeto de pesquisa, que fundamenta este trabalho, à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da

UFGD. Após respondermos a notificação de pendência relativa ao cronograma – inicialmente ultrapassado em razão da demora de apreciação do Comitê –, o projeto foi aprovado e obteve o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), de nº 84761424.6.0000.5160.

Posteriormente, solicitamos aos Departamentos de Registros e Controles Acadêmicos (DRCAs) dos campi São Luís – Centro Histórico, Caxias e São Raimundo das Mangabeiras a lista pública de egressos/as cotistas referentes a 2016 (primeiro ano de ingresso pela política) e 2022 (ano de referência para avaliação). Embora já houvesse anuência institucional para a realização da pesquisa, foi necessário realizar a solicitação também por meio da FalaBR, Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal. As respostas foram encaminhadas dentro do prazo de 15 dias, inicialmente pelo Campus Caxias, seguido por São Raimundo das Mangabeiras e São Luís – Centro Histórico. No entanto, as listas continham dados incompletos, sobretudo em relação aos contatos de e-mail e telefone.

Diante disso, reiteramos a solicitação às unidades. Ainda assim, apenas a lista de nomes foi encaminhada. Para possibilitar o contato com os/as possíveis participantes, realizamos busca ativa em redes sociais – Instagram, Facebook, Escavador e LinkedIn –, a fim de identificá-los/as e obter retorno sobre o interesse em participar da pesquisa, bem como realizar o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos questionários.

O último procedimento ético, apresentado na Figura 21, consistiu no envio do TCLE juntamente ao primeiro questionário. O documento foi assinado por todos/as que concordaram em participar (Apêndice A). O TCLE, apreciado e aprovado pelo CEP/UFGD, continha informações sobre os benefícios da participação, dados das pesquisadoras responsáveis e garantia de que os/as respondentes poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Após isso, obtivemos as respostas dos/as participantes.

Com a devolução do TCLE e o aceite para continuidade, encaminhamos o segundo questionário. Após seu retorno, enviamos o terceiro instrumento, possibilitando o fechamento dos três momentos da trajetória dos/as participantes: antes, durante e após a conclusão do curso no IFMA.

Em seguida, detalharemos o instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa, sua definição e os critérios que orientaram sua construção.

## **5.5 Instrumentos e participantes**

Utilizamos como instrumentos três questionários aplicados aos/às egressos/as do IFMA, com foco em três momentos de sua trajetória: antes, durante e após a conclusão do curso.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento que possibilita ao participante responder às perguntas sem a presença do pesquisador. De modo geral, o pesquisador envia o questionário ao participante acompanhado de informações sobre a pesquisa, e este o devolve após o preenchimento.

Em muitas pesquisas planejadas e conduzidas em universidades, emprega-se o questionário como um dos principais instrumentos. Aliada à sua versatilidade, o questionário apresenta ainda uma outra característica que pode estar entre as razões responsáveis pela sua vasta utilização. Trata-se da sua relativa facilidade de aplicação. O questionário pode ser aplicado em sessões individuais ou em pequenos e grandes grupos pelo próprio pesquisador ou por algum auxiliar de pesquisa convenientemente treinado (Omote; Prado; Carrara, 2005, p. 397).

O uso do questionário tem sido amplamente adotado em pesquisas científicas, principalmente devido à praticidade de sua aplicação. Trata-se de um instrumento metodológico eficaz para alcançar os objetivos propostos nas investigações.

A construção do questionário estruturado envolve três tarefas principais. A primeira refere-se à definição da amostra, de modo a garantir que a distribuição dos respondentes seja adequada aos pressupostos teóricos da pesquisa.

A segunda tarefa envolve o desenho do questionário. Em um instrumento estruturado, as questões compõem as medidas dos indicadores pertinentes e, por isso, sua redação ocorre após a construção do objeto e da problemática de pesquisa. Nessa etapa, tomam-se decisões sobre a quantidade, a ordem e o tipo das questões – abertas ou fechadas. Consideramos também a fase do pré-teste, quando uma versão inicial do questionário é aplicada a uma amostra reduzida de respondentes para verificar a confiabilidade e a validade do instrumento.

A terceira tarefa diz respeito ao modo de coleta dos dados. Um questionário estruturado pode ser aplicado por um entrevistador (presencialmente, por telefone ou virtualmente) ou ser autoaplicado. Cada modalidade apresenta vantagens e limitações, que devem ser ponderadas de acordo com a amostra, o desenho do questionário e os recursos disponíveis (Paranhos *et al.*, 2013).

A definição do perfil dos/as participantes desta pesquisa obedeceu a critérios específicos, a fim de assegurar a coerência metodológica e a representatividade do público-alvo em relação ao objetivo central do estudo. Consideramos o gênero (masculino e feminino), a participação voluntária no preenchimento do questionário, bem como a faixa etária de até 25 anos, em conformidade com a média nacional de idade para conclusão do ensino médio, conforme o IBGE (2023). Além disso, todos/as os/as participantes são egressos/as do IFMA,

oriundos/as dos campi de Caxias, São Raimundo das Mangabeiras (SRM) e São Luís – Centro Histórico, tendo concluído cursos técnicos integrados ao ensino médio entre 2012 e 2016. Outro critério fundamental foi o ingresso na instituição por meio da política de ações afirmativas, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, com recorte étnico-racial e socioeconômico.

Os critérios mencionados estão sistematizados no Quadro 9, que resume o perfil sociodemográfico e educacional dos/as participantes selecionados/as para compor a amostra da pesquisa.

Quadro 9 – Critérios para seleção de perfil dos participantes

<b>Critérios</b>	<b>Descrição</b>
Gênero	Masculino, Feminino
Idade	Entre 19 a 25 anos de idade
Origem	Egressos/as no campus Caxias, SEM e São Luís Centro Histórico
Situação na Instituição	Ser egresso do IFMA no período de 2012 a 2016 e ter ingressado na instituição através da Lei de Cotas Lei 12.711/2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após a identificação dos participantes na lista pública, conforme o Quadro 9, encaminhamos o questionário pré-teste para fins de identificação de possíveis correções. Após a identificação e correção de grafia e da ordem das perguntas, passamos à fase seguinte, com o encaminhamento aos/às participantes do Questionário 1 e do TCLE. Com a devolutiva dos que aceitaram participar, encaminhamos os Questionários 2 e 3. O questionário era um instrumento anônimo, com o objetivo de que o/a participante se sentisse mais confortável para responder às perguntas, já que o assunto remetia a questões sensíveis da sua trajetória acadêmica.

Para esse universo, encaminhamos o questionário a 253 participantes dos três campi. Não havendo número expressivo de respostas, realizamos novamente o contato, encaminhando e-mail reiterando o pedido e a importância da contribuição dos participantes na investigação. Encaminhamos também e-mails para os diretores-gerais, coordenadores de pesquisa e inovação dos campi e para a coordenação de extensão; no entanto, somente o Campus Caxias manifestou-se em sensibilizar a comunidade acadêmica.

Nas listas públicas fornecidas pelos DRCAs do Campus Caxias e de São Raimundo das Mangabeiras havia os e-mails dos egressos e os telefones de contato. No entanto, ao encaminharmos os e-mails, vários retornavam informando que as caixas estavam cheias ou

desativadas, bem como os números de contato dos celulares já não eram das pessoas informadas. Em alguns casos, os números eram de parentes ou responsáveis, o que facilitou a comunicação, pois repassavam o número atual do/da egresso/a cotista e, dessa forma, encaminhávamos a informação para participação na pesquisa; assim, conseguimos a participação de 15 egressos/as.

Já o Campus São Luís – Centro Histórico não forneceu a lista com os e-mails e telefones de contato, mesmo após solicitação via FalaBR. Diante disso, com os dados da lista pública, foi feita a varredura nas redes sociais, identificando os possíveis participantes; entretanto, não houve retorno, e no contato telefônico informaram não desejar participar da pesquisa. Portanto, nesse campus não obtivemos nenhuma participação. Esses foram alguns dos desafios e percalços da investigação, que reverberaram nas respostas recebidas.

Em relação ao formato dos questionários encaminhados aos participantes, nos pareceu mais viável para a recolhimento dos dados o formato *on-line*. Os questionários foram elaborados utilizando a ferramenta digital Google Forms, além disso, a ferramenta tem como vantagens a rapidez e a facilidade para a coleta e a análise de dados de modo estatístico.

Os questionários (Apêndice C, D e E) foram disponibilizados, por meio de um *link*. Nele, havia questões fechadas e abertas sobre: emprego, renda, participação social e comunitária dos egressos antes, durante e após a conclusão do curso, bem como do interesse em continuar respondendo os questionários da pesquisa.

Os questionários utilizados foram divididos em três grupos: inicial, intermediário e final.

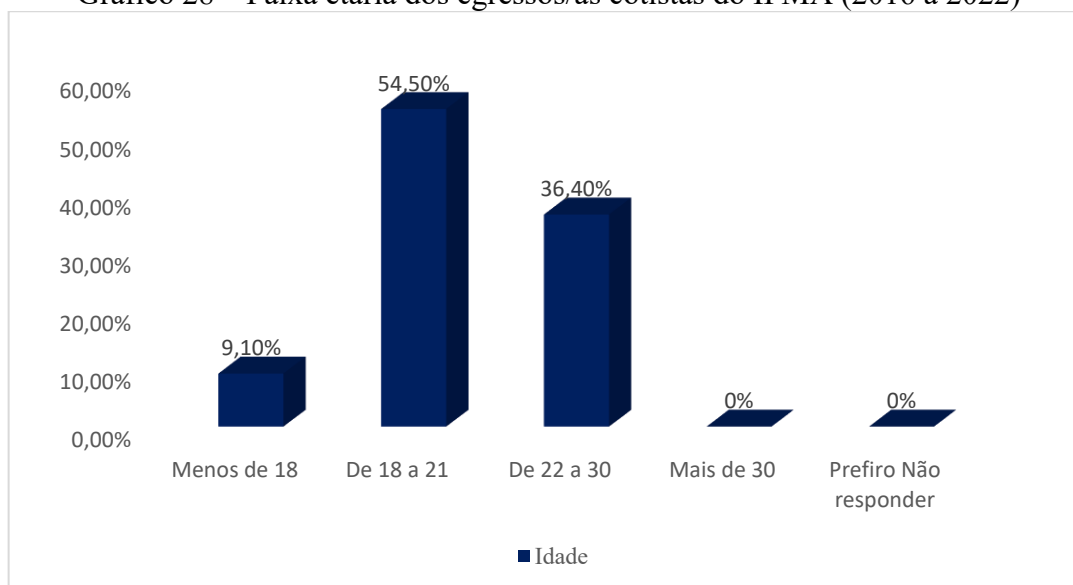
- Questionário Inicial: Após selecionar os perfis na lista pública, foi enviado um Convite para os possíveis participantes ressaltando a relevância de sua contribuição para pesquisa. Após o aceite foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Questionário de Perfil e de Contato;
- Questionário Intermediário: Questionários sobre as variáveis (empregabilidade/ocupação; renda/salário e inserção social), que foram enviados/aplicados pessoas, sendo um questionário para cada ponto da trajetória: Bloco 01 com perguntas sobre as variáveis relacionadas ao ingresso na instituição; Bloco 02: com perguntas sobre as variáveis relacionadas ao decorrer do curso; Bloco 03: com perguntas sobre as variáveis relacionadas a conclusão do curso;
- Questionário Final: Questionário complementar sobre a percepção de mudança após o acesso ao ensino médio técnico por cotas.

Considerando as respostas dos participantes no primeiro questionário, faremos a

explicação dos dados da pesquisa, na qual informaram que 63,6% eram do sexo feminino e 36,4% do sexo masculino. Mesmo com a alternativa de preferir não responder à questão, todos optaram por responder, havendo predominância de mulheres participantes da pesquisa.

Em relação à idade, 54,5% dos participantes estavam na faixa etária de 18 a 21 anos; 36,4% correspondiam à faixa de 22 a 30 anos; e 9,1% tinham menos de 18 anos de idade, conforme demonstra o Gráfico 29, a seguir.

Gráfico 28 – Faixa etária dos egressos/as cotistas do IFMA (2016 a 2022)

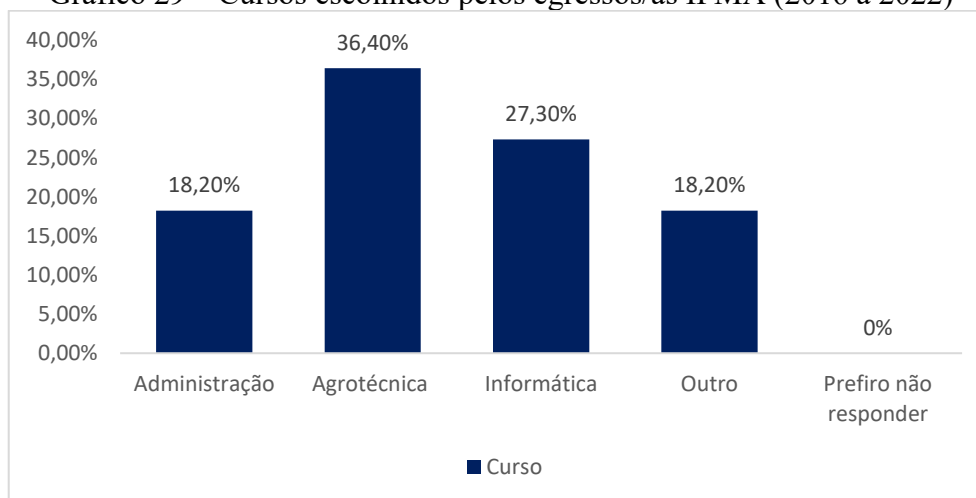


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Trata-se de uma estimativa contundente em relação à idade de conclusão do ensino médio, pois, segundo dados do IBGE (2023), a média nacional situa-se geralmente entre 17 e 18 anos. No entanto, essa idade pode variar em função de fatores como o ingresso na educação e a estrutura escolar adotada por cada estado e município (IBGE, 2023).

Por unanimidade, 100% dos/as egressos/as ingressaram na instituição por meio de processo seletivo próprio do IFMA. No que se refere aos cursos concluídos no ensino médio técnico integrado no IFMA, os/as participantes responderam conforme segue.

Gráfico 29 – Cursos escolhidos pelos egressos/as IFMA (2016 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das informações coletadas no Gráfico 29, constatamos que 36,4% das respostas indicam que os/as egressos/as negros/as e pardos/as eram oriundos dos cursos de Agrotécnica, predominantes em Caxias e São Raimundo das Mangabeiras. Esses cursos se desenvolvem em fazendas-escola, nas quais se alia a teoria de sala de aula às atividades práticas no cultivo de plantações, no manejo de animais e na criação de abelhas para produção de mel. Em seguida, 27,3% eram egressos/as do curso de Informática, uma demanda crescente no mercado em função da inovação e das tecnologias; 18,2% eram do curso de Administração, formação que prepara jovens para atividades de planejamento, direção, organização e controle em empresas públicas ou privadas, além de incentivar o empreendedorismo local; 18,2% eram de outros cursos, não especificados; e 0% assinalaram a opção “prefiro não responder”. Verifica-se predominância do curso de Agrotécnica, em função das particularidades dos arranjos produtivos das regiões atendidas pelos campi Caxias e São Raimundo das Mangabeiras.

Os resultados indicam que o contexto regional exerce forte influência na formação e nas escolhas profissionais dos/as egressos/as negros/as e pardos/as, havendo alinhamento entre a escolha do curso e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho local.

Quanto aos campi participantes da investigação, 81,8% dos/as respondentes eram egressos/as cotistas do Campus Caxias e 18,2% do Campus São Raimundo das Mangabeiras. O Campus Centro Histórico, apesar dos sucessivos contatos realizados com a coordenação de pesquisa e inovação e com o setor de relações institucionais – solicitando a sensibilização da comunidade acadêmica para participação na pesquisa –, não retornou às tentativas de contato e não apresentou justificativas. Mesmo com a posse da lista pública de egressos/as cotistas, diversos contatos foram efetuados, inclusive com o envio do TCLE e dos questionários, reiterando a importância das contribuições para a investigação. Também foram realizadas

buscas em redes sociais, porém os potenciais participantes optaram por não integrar o estudo.

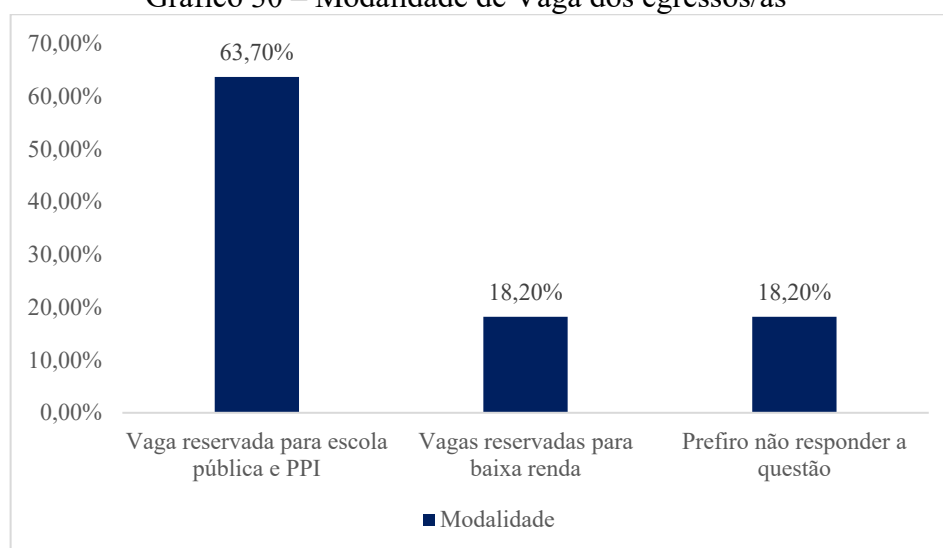
Nesse contexto, Bourdieu (1989) contribui com o conceito de “capital institucional”, ao destacar que a adesão e o reconhecimento simbólico das políticas públicas dependem da legitimação das estruturas que as promovem, o que pode estar ausente em espaços com menor envolvimento ou resistência às ações afirmativas.

Considerando o ano de ingresso, 63,3% responderam ter ingressado em 2019; 18,2% indicaram outro ano, porém não especificaram qual; 9,1% ingressaram em 2018; e 9,1% em 2020. A maioria desses/as egressos/as ingressou e concluiu o curso usufruindo da garantia da legislação aproximadamente sete anos após a sanção da Lei de Cotas, em agosto de 2012. Para Silva Júnior e Vieira (2015), a Lei de Cotas representa não apenas uma política compensatória, mas uma estratégia de transformação estrutural que visa corrigir desigualdades históricas de acesso à educação para populações negras, pobres e oriundas da escola pública.

Ao questionarmos os/as egressos/as sobre o ano de conclusão do ensino médio técnico integrado no IFMA, 54,5% assinalaram “outros” e não quiseram especificar, 27,3% concluíram em 2021, 9,1% em 2020 e 9,1% preferiram não responder. Tal fenômeno é discutido por Cunha (2010), ao destacar a importância do acompanhamento sistemático de egressos para a avaliação das políticas educacionais, especialmente em instituições que assumem papel social transformador, como os Institutos Federais.

Em relação à modalidade de vaga pela qual o/a egresso/a concorreu no processo seletivo do IFMA, apresentaremos a seguir a explanação dos dados conforme as respostas obtidas.

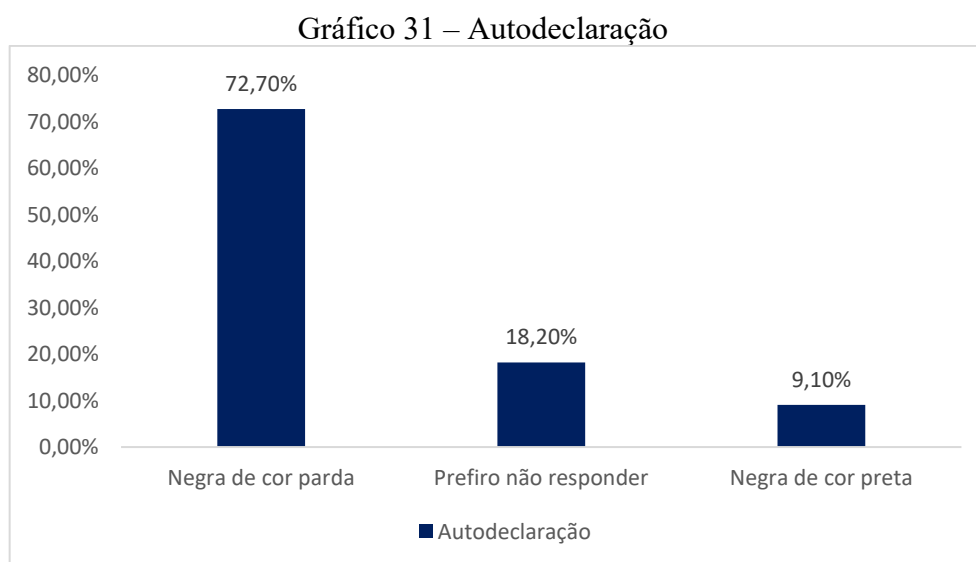
Gráfico 30 – Modalidade de Vaga dos egressos/as



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De acordo com o Gráfico 30, 63,7% dos/as egressos/as concorreram às vagas reservadas para escola pública destinadas a pretos, pardos e indígenas; 18,2% concorreram às vagas reservadas para baixa renda; e 18,2% preferiram não responder. De acordo com as respostas, observa-se a predominância de elementos socioeconômicos e raciais, haja vista que a escola pública é destinada a pessoas que não têm condições de arcar com os custos financeiros da educação e, no recorte étnico-racial, a estudantes pretos, pardos ou indígenas. Contudo, nenhum/nenhuma egresso/a declarou-se indígena, o que reforça que a questão em pauta é racial.

Em prosseguimento às análises das respostas dos/as egressos/as, perguntamos sobre a forma como se declararam, conforme demonstra o Gráfico 31.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No Gráfico 31, a autodeclaração dos participantes indica que 72,7% dos respondentes se identificaram como negros/as de cor parda; 18,2% preferiram não responder à questão, omitindo sua declaração; e 9,1% declararam-se negros/as de cor preta. Ao observarmos as respostas, podemos refletir que a autodeclaração ainda é muitas vezes atravessada pela negação da própria identidade, o que evidencia tensões relacionadas ao reconhecimento de si. Essa dinâmica revela reflexos da colonialidade ainda presentes em nosso ser e no modo como nos percebemos e somos percebidos. Ainda buscamos a validação do outro para definir quem somos, mesmo quando isso implica negar nossa própria existência. Por que é tão difícil assumirmos nossa própria identidade? Porque somos historicamente negados, desconstruídos e reconstruídos a partir de uma perspectiva colonial que nos destina à inexistência e à indiferença quanto a quem somos e desejamos ser.

Fanon (1961, p. 114) afirma que o negro não deve ser colocado diante do dilema de

branquear-se ou desaparecer; deve, antes, tomar consciência de sua possibilidade de existir. Em suas palavras, se a sociedade impõe dificuldades em razão da cor da pele e se, nos sonhos, há o desejo inconsciente de mudar de cor, o objetivo não deve ser dissuadir o sujeito, mas, uma vez elucidados os motivos, colocá-lo em condição de escolher a ação (ou a passividade) diante da verdadeira fonte do conflito: as estruturas sociais.

Nesse sentido, Porto (2018, p. 118) destaca que a forma como nos relacionamos com a questão racial – seja como sujeitos diretamente atravessados por ela, seja como espectadores ou indiferentes – relaciona-se aos modos pelos quais construímos nossas identificações ao longo da vida, pois “nossas escolhas, em meio a um rol de possibilidades, não são desconectadas de nossas histórias outras”.

Mota (2023) evidencia os medos e posicionamentos de cotistas raciais ao destacar que os participantes de sua pesquisa foram fortemente atravessados pelo rechaço social à condição de ingressantes por meio da reserva de vagas com critério racial. Relata, ainda, que muitos (50%) dos respondentes do questionário não se identificavam como cotistas raciais, mesmo com essas informações disponíveis nos resultados divulgados.

Na pesquisa que realizamos, identificamos participantes que, apesar de constarem na lista pública, informaram não ter ingressado na instituição por meio das cotas raciais e negaram participação na pesquisa, o que remete ao receio de serem identificados como tal e de não quererem pertencer a esse grupo, negando, assim, sua identidade. Desse modo, os aspectos coloniais permanecem tão arraigados em suas condições de existência que produzem a negação de si enquanto sujeitos humanos.

As respostas permitem notar o medo dos estudantes de serem estereotipados como incapazes, “burros” e não merecedores de estarem naquele espaço, sofrendo preconceitos em razão da condição de cotistas raciais. Não é novidade que existam diversos estereótipos que buscam inferiorizar e estigmatizar a população negra, reforçando preconceitos e produzindo baixa autoestima. O estereótipo de incompetência relaciona-se ao processo de internalização da representação do povo negro como pouco inteligente, “burro”, perpetuado por séculos em meios de comunicação e materiais pedagógicos (Peregrino, 2020).

Nesse sentido, Cordeiro (2008, p. 56) contribui ao afirmar: “Aos poucos, nós, negros e negras, somos educados a suportar o racismo e a discriminação, aprendendo a conviver com ambos e sufocando o nosso ‘eu’, internalizando os estereótipos. Esses são atribuídos socialmente ao negro, introjetando uma baixa autoestima e uma identidade desvalorizada.”

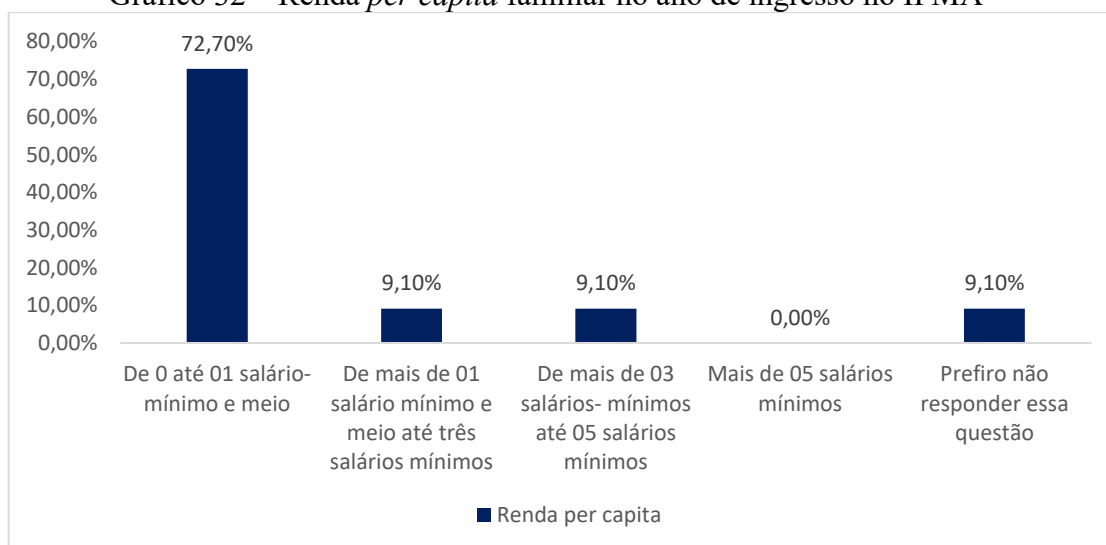
De acordo com Pereira, L. M. (2021), estudantes negros cotistas são desacreditados por enfrentarem estigmas de cor/raça e, simultaneamente, por serem considerados desacreditáveis

pela condição de cotistas raciais, o que pode acarretar baixa autoestima, dada a ausência de abordagens educativas voltadas à desconstrução desses estigmas.

Os resultados evidenciam o mesmo paradoxo identificado por Pereira, L. M. (2021) em sua pesquisa. Ao mesmo tempo em que a Política de Ações Afirmativas se constitui como oportunidade de ingresso em If's, também ocasiona descrédito aos sujeitos que dela se utilizam para ingressar, uma vez que, ao se identificarem como cotistas raciais, podem ter sua capacidade cognitiva questionada.

Em continuidade à investigação, explanaremos sobre a faixa de renda bruta familiar per capita no ano em que o(a) egresso(a) ingressou no curso do ensino médio técnico integrado ao IFMA, sistematizando os dados conforme as respostas apresentadas no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Renda *per capita* familiar no ano de ingresso no IFMA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

72,7% dos egressos do curso técnico integrado ao ensino médio ingressaram com renda familiar per capita entre 0 e 1,5 salário mínimo, evidenciando uma condição de vulnerabilidade socioeconômica significativa entre os estudantes cotistas. Apenas 9,1% possuíam renda superior a 1,5 salário mínimo, enquanto outros 9,1% optaram por não informar, e nenhum dos participantes apresentou renda familiar superior a cinco salários mínimos. Esses números demonstram que a maioria dos egressos pertence a camadas populares historicamente excluídas do acesso pleno à educação pública de qualidade.

Tal realidade reflete os efeitos estruturais da desigualdade social no Brasil, contexto em que o acesso à educação técnica de qualidade representa, para muitos jovens de baixa renda, uma das poucas possibilidades concretas de mobilidade social.

Reconhecer o perfil socioeconômico dos egressos é fundamental para compreendermos

o papel estratégico das políticas de ação afirmativa e assistência estudantil, que buscam romper o ciclo de reprodução da pobreza. Além disso, a presença majoritária de estudantes com renda per capita de até 1,5 salário mínimo evidencia a importância de políticas públicas que combinem critérios de renda e raça – como as cotas sociais e raciais –, uma vez que o ingresso desses sujeitos no IFMA ocorre, em grande parte, por meio dessas modalidades. De acordo com Ramos (2011, p. 315), “o critério da renda familiar deve ser entendido como uma expressão da desigualdade social, e sua articulação com o recorte racial revela a profundidade da exclusão vivida por amplas parcelas da população”.

Com essa exposição dos dados referentes às especificações do desenho dos participantes por meio da aplicação do questionário inicial, apresentaremos, em seguida, a análise da trajetória dos egressos/as cotistas do IFMA, considerando as respostas dos participantes nos questionários intermediários e finais.

## **5.6 Análise da trajetória dos/as egressos/as cotistas negros/as do IFMA**

Os dados aqui detalhados foram coletados por meio dos questionários eletrônicos intermediário e final enviados aos participantes. Apresentaremos os resultados selecionados nos pontos A (antes do ingresso no ensino médio técnico integrado), D (durante o curso no ensino médio técnico integrado) e C (após a conclusão do curso técnico integrado no IFMA), analisando as variáveis emprego/ocupação, renda, inserção social, participação política, importância dos auxílios para a permanência dos discentes e a relação da Lei de Cotas na trajetória dos egressos/as cotistas do IFMA.

Ao analisarmos a variável emprego/ocupação, em relação ao desenvolvimento de atividade econômica exercida, evidenciamos que, no ponto A, antes do ingresso no curso, os estudantes não exerciam atividades econômicas. Durante o curso, também não exerciam atividades remuneradas, e somente após a conclusão da formação passaram a desempenhar algum tipo de atividade em razão das habilidades técnicas desenvolvidas ao longo da trajetória formativa. Considerando que, na modalidade do ensino médio técnico integrado, há uma confluência entre o ensino propedêutico e as habilidades específicas do ensino técnico, o egresso tem a possibilidade de ingressar no ensino superior, se assim desejar, bem como se lançar no mercado de trabalho, dependendo do curso concluído, exercendo alguma atividade profissional.

No ponto D, durante o curso, observamos que 4,3% dos discentes desenvolviam algum tipo de atividade econômica, enquanto 95,7% não trabalhavam. No ponto C, após a conclusão

do curso, 66,8% dos egressos foram inseridos no mercado de trabalho, exercendo alguma atividade econômica, enquanto 33,2% não desenvolveram atividades remuneradas.

Tabela 9 – Atividade econômica nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico médio integrado)

<b>Atividade econômica</b>	<b>Ponto A</b>	<b>Ponto D</b>	<b>Ponto C</b>
Desenvolvia atividade econômica	0%	4,3%	66,8%
Não desenvolvia atividade econômica	100%	95,7%	33,2%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ainda sobre os dados relacionados ao desenvolvimento da atividade econômica, verificamos que a média de idade para o ingresso no ensino médio, no Brasil, situa-se geralmente na faixa etária de 15 a 17 anos, etapa que, de acordo com a legislação, é obrigatória e gratuita até os 17 anos (Brasil, 1996). Considerando esse recorte, e pelo fato de serem menores de idade, destaca-se a regulamentação das atividades de menor aprendiz no Brasil, prevista para adolescentes entre 14 e 24 anos. Assim, é permitido que adolescentes a partir de 14 anos sejam contratados como aprendizes, enquanto pessoas com deficiência não possuem limite de idade para participar do programa. Os contratos de aprendizagem podem ter duração de até dois anos, e os aprendizes possuem direitos trabalhistas, como férias e 13º salário (Brasil, 2000).

Nas respostas referentes ao desenvolvimento da atividade econômica, observamos que as ocupações realizadas estavam concentradas em empresas privadas prestadoras de serviços, abrangendo funções como repositor, conferencista, auxiliar de escritório, auxiliar administrativo em empresas privadas e aprendiz de Recursos Humanos, vinculados ao comércio e à prestação de serviços.

Mediante os dados dos respondentes referentes à renda bruta mensal nos pontos A, D e C, apresentaremos na tabela a seguir o que se sucedeu na trajetória dos egressos/as cotistas do IFMA.

Tabela 10 – Renda bruta mensal nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico médio integrado)

<b>Renda Bruta Mensal</b>	<b>Ponto A</b>	<b>Ponto D</b>	<b>Ponto C</b>
Não tinha renda	33,7%	28,2%	25,3%
De 0 a 01 salário mínimo e meio	33,3%	37,7%	38,2%
De 03 a 05 salários mínimos	33%	34,1%	37,8%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se uma redução na incidência de egressos/as sem renda nos três pontos de aferição (A, D e C), indicando uma trajetória ascendente de renda bruta mensal após o ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio. No ponto A (antes do ingresso), 33,7% dos egressos/as não possuíam renda; no ponto D, esse percentual cai para 28,2%, e no ponto C para 25,3%, o que representa uma redução de 8,4 pontos percentuais em relação ao ponto inicial.

Além disso, nota-se crescimento nas faixas de renda mais elevadas: entre 0 e 1,5 salário mínimo, houve aumento de 4% no ponto D e de 4,9% no ponto C; já entre 3 e 5 salários mínimos, o aumento foi de 1,1% no ponto D e de 4,8% no ponto C. Os dados sugerem impacto positivo da formação técnica na renda dos egressos/as cotistas, evidenciando que o acesso, a permanência e a conclusão do curso contribuíram para sua mobilidade socioeconômica.

Para Saviani (2008, p. 14), “a educação, embora não elimine por si só as desigualdades sociais, pode funcionar como um instrumento de superação relativa dessas desigualdades ao qualificar o trabalhador para novas posições no mercado de trabalho”. Tal afirmação se confirma nos dados da pesquisa, que mostram que a conclusão do curso técnico possibilitou inserção mais qualificada no mundo do trabalho, com reflexo direto no aumento da renda. Os dados da presente investigação indicam que, ao menos para parte significativa dos egressos/as, esse efeito se produce não de forma abrupta, mas por meio de mudanças graduais na faixa de renda, como reflexo da qualificação técnica, da elevação da escolarização e do fortalecimento das capacidades profissionais.

Segundo Souza, A. (2021, p. 116), “os estudantes cotistas tenham acesso às suas vagas como um direito e que possam usufruir delas com orgulho, conscientes de que esse direito não foi uma dádiva, mas uma conquista”. Assim, as cotas e os auxílios para permanência e conclusão são relevantes, embora necessitem de reformulação quanto à política de assistência estudantil para alcance de melhores resultados no âmbito institucional.

Diante dessas informações, Ramos (2011, p. 316) reforça que “as políticas de cotas e de assistência estudantil devem ser compreendidas como parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas redistributivas, capazes de promover justiça social e combater as desigualdades estruturais historicamente constituídas”. A presença de cotistas em cursos técnicos, aliada às condições de permanência e à formação integral, cria possibilidades concretas de transformação da vida material dos sujeitos.

Quanto aos aspectos relacionados à participação social e comunitária nos pontos A, D e C, apresentaremos a seguir os dados pertinentes ao caminho percorrido pelos egressos/as cotistas no IFMA.

Tabela 11 – Atividade de participação comunitária social nos Pontos A (antes); D (durante) e C (após a conclusão do curso técnico integrado ao médio)

<b>Atividade de participação comunitária social</b>	<b>Ponto A</b>	<b>Ponto D</b>	<b>Ponto C</b>
Sim, participava de grupo/espço social	33,3%	53,5%	66,7%
Não, participava de grupo/espço comunitário social	66,7%	46,5%	0%
Prefiro não responder	0%	0%	33,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Mediante as respostas dos egressos/as cotistas referentes à participação comunitária e social, observamos maior engajamento nos grupos e espaços sociais ao analisarmos os pontos A, D e C. No ponto A – antes do ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio – 33,3% informaram que participavam de grupos e espaços sociais, enquanto 66,7% não participavam, o que demonstra a fragilidade do capital social nesse período inicial. No decorrer do curso, verificou-se mudança: 53,5% passaram a participar de grupos/espaços sociais, e 46,5% permaneceram sem participação. Já no ponto C, após a conclusão do curso técnico integrado, constatou-se que 66,7% dos egressos/as cotistas atuavam em suas comunidades, e 33,4% não estavam envolvidos em atividades sociais e comunitárias.

Quanto a essas participações sociais e comunitárias, a maioria (80%) dos partícipes informou que elas ocorreram principalmente por meio da igreja, em busca de conexão espiritual e convivência com grupos que compartilhassem princípios e valores semelhantes. Além disso, 20% relataram participar de clubes em suas regiões, espaços nos quais também havia possibilidade de realização de trabalhos comunitários voltados ao auxílio às pessoas mais necessitadas.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, a um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Catani; Nogueira, 1998, p. 67).

O volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da “rede de relações que ele efetivamente mobiliza e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é de posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”. Isso significa que, embora seja irredutível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado – ou por um conjunto de agentes a quem está ligado –, o capital social não é completamente independente deles, pois as trocas que instituem o inter-reconhecimento

pressupõem um mínimo de homogeneidade objetiva, além de exercerem efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (Catani; Nogueira, 1998, p. 68).

A existência de uma “rede de relações” não é um dado natural, tampouco um dado social constituído de uma vez por todas por um ato social de instituição – como ocorre, por exemplo, no grupo familiar por meio da definição genealógica das relações de parentesco, característica de determinada formação social. Trata-se, antes, de um produto de instauração e manutenção, necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. Em outras palavras, a rede de ligações é resultado de estratégias de investimento social – consciente ou inconscientemente orientadas – para instituir ou reproduzir relações sociais diretamente utilizáveis (Catani; Nogueira, 1998, p. 68).

No que se refere ao nível de participação nesses grupos/espacos após a conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio no IFMA, apresentamos a seguir os dados coletados.

Gráfico 33 – Nível de participação social e política



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme os dados obtidos na pesquisa, apresentados no Gráfico 33, 66,7% dos(as) negros(as) cotistas egressos(as) declararam possuir participação formal como membros de base em instituições sociais, bem como participação política, mantendo os mesmos percentuais. Já 33,3% optaram por não responder à referida questão. Esses resultados evidenciam que a maioria dos(as) participantes investigados(as) exercia um papel ativo nas organizações das quais fazia parte. Esse envolvimento institucional contribui para o desenvolvimento de habilidades organizacionais e socioemocionais, além de articular-se com os princípios formativos da Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Ciavatta (2009, p. 92), “a formação integrada pressupõe o desenvolvimento

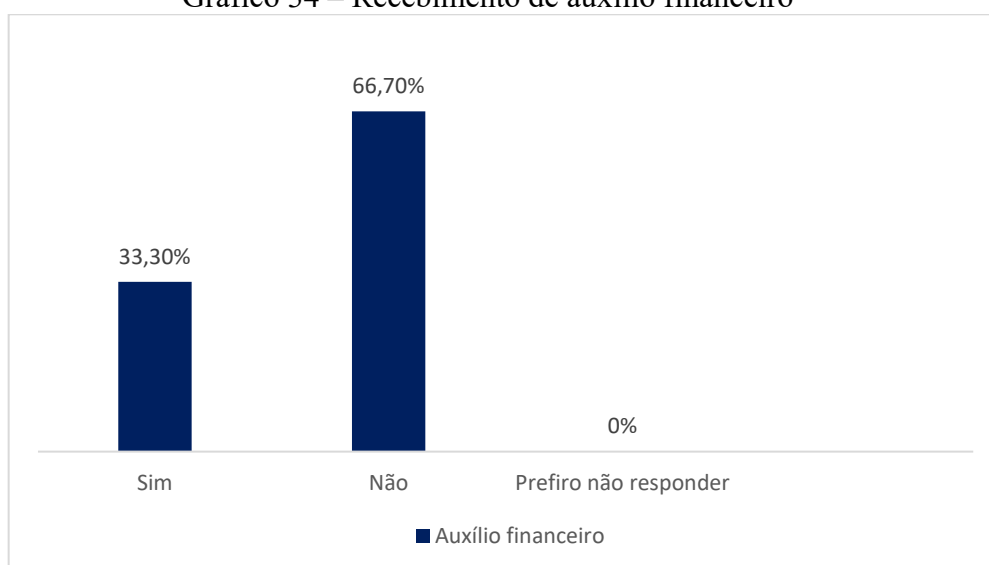
omnilateral do sujeito, articulando trabalho, ciência, cultura e vida social”. Nesse sentido, a experiência dos(as) egressos(as) em instituições sociais pode ser compreendida como parte de um processo formativo mais amplo, que extrapola o currículo escolar e favorece a constituição de sujeitos históricos e politicamente ativos.

Além disso, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 29), “a educação profissional, ao articular trabalho e formação humana, pode contribuir para que os sujeitos se tornem protagonistas na transformação de suas realidades”. O engajamento em espaços coletivos, como associações, projetos ou organizações de base, revela-se, portanto, uma dimensão concreta da formação para a cidadania ativa e crítica, elemento central nas propostas curriculares da EPT.

Complementarmente, Ramos (2011, p. 78) destaca que “a formação integral exige não apenas domínio técnico, mas também a inserção consciente e reflexiva nos contextos sociais e políticos”. Assim, os dados da pesquisa indicam que os(as) egressos(as) cotistas não apenas foram incluídos nos cursos, mas também vivenciaram práticas que os impulsionaram à ação social transformadora em suas comunidades, bem como à participação política, ocupando espaços de representação estudantil, como lideranças de turma, grêmio estudantil e demais instâncias representativas.

Em continuidade à análise da trajetória dos(as) egressos(as) cotistas negros(as) e pardos(as) no IFMA, questionamos sobre sua participação em alguma atividade de auxílio financeiro ou de bolsa. As respostas serão apresentadas conforme o Gráfico 34.

Gráfico 34 – Recebimento de auxílio financeiro



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das informações apresentadas no Gráfico 34, observamos que 33,3% dos participantes da investigação informaram ter recebido auxílio financeiro ao longo de sua trajetória no IFMA, enquanto 66,7% declararam não ter recebido esse tipo de apoio durante o percurso escolar. Esses dados refletem a política orçamentária relacionada à assistência estudantil nas instituições educacionais do Brasil, marcada por sucessivos cortes na pasta da educação, o que impacta diretamente o repasse dos auxílios aos estudantes. Outros fatores também influenciam esse cenário, como os critérios adotados pelas instituições para a concessão dos auxílios estudantis.

De posse dos dados levantados, é pertinente recordar que a Política de Assistência Estudantil “configura-se como direito social dos estudantes, por meio da garantia do direito à educação pública e de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes” (IFMA, 2012, p. 192–193). A política é ofertada por meio de programas e ações institucionais, entre os quais se destacam: Programa de Bolsa de Iniciação Profissional, Programa Auxílio-Transporte, Programa Alimentação Escolar, Programa Fardamento e Programa de Apoio à Saúde Estudantil.

A Política de Assistência Estudantil desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem, sobretudo, a função de proporcionar condições básicas de permanência e de êxito aos estudantes que dela necessitem. Nessa perspectiva, entendemos que parte considerável dos alunos público-alvo da Política de Assistência Estudantil são aqueles que ingressaram pela Política de Cotas, uma vez que abarcam os grupos que mais são afetados pelas desigualdades socioeconômicas e raciais (Silva, 2022, p. 151).

Diante disso, trata-se de uma pauta a ser discutida, já que os(as) egressos(as) informaram ser provenientes de condições sociais bastante vulneráveis, conforme os dados relativos a emprego e renda apresentados ao longo da investigação. Os auxílios recebidos estavam relacionados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), auxílio-aluguel e alimentação. Relataram também ter recebido auxílio no período da pandemia, momento delicado e de desânimo, mas ressaltaram que a participação em projetos de pesquisa, com o recebimento de auxílio, contribuiu para motivá-los(as) a dar continuidade aos estudos.

Outro ponto que merece atenção refere-se à importância desses auxílios para a permanência dos(as) estudantes no IFMA, conforme os dados expostos no Gráfico 35.

Gráfico 35 – Importância do auxílio estudantil para a permanência



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Por meio das respostas dos(as) participantes da investigação, constatamos que 66,6% informaram considerar os auxílios importantes para a permanência do(a) discente na instituição, pois contribuem financeiramente para o custeio dos gastos diários necessários à frequência e permanência no ambiente escolar. Em contraposição, 33,4% afirmaram que os auxílios não têm importância para a permanência na instituição.

A maioria dos respondentes reconhece que os auxílios financeiros – destinados ao transporte, alimentação, moradia ou material didático – atenuam as desigualdades sociais e permitem ao estudante permanecer no ambiente escolar com maior estabilidade. A dificuldade de acesso aos recursos mínimos para estudar constitui um dos principais entraves à consolidação do direito à educação de qualidade. Segundo Frigotto (2011, p. 22), “a pobreza material não é obstáculo apenas ao acesso, mas também à permanência e ao sucesso escolar”.

Embora 33% dos(as) respondentes tenham revelado que os auxílios não têm importância, torna-se necessário investigar essa informação de forma mais aprofundada, verificando se está vinculada àqueles que não recebem o auxílio, às irregularidades nos pagamentos – segundo Souza, A. (2021), “a falta de regularidade no pagamento de auxílio apresenta-se como fator interno à instituição que pode intervir decisivamente na decisão do aluno de evadir” – ou aos limites orçamentários enfrentados pela assistência estudantil. Sabemos que a educação, para ser efetiva, precisa estar ancorada em uma rede de garantias sociais, sendo o auxílio estudantil um dos pilares fundamentais dessa estrutura. Assim, a valorização dessa política deve ser ampliada, consolidando-a como parte da política social do Estado, que reconhece a educação como um direito social e não como um privilégio.

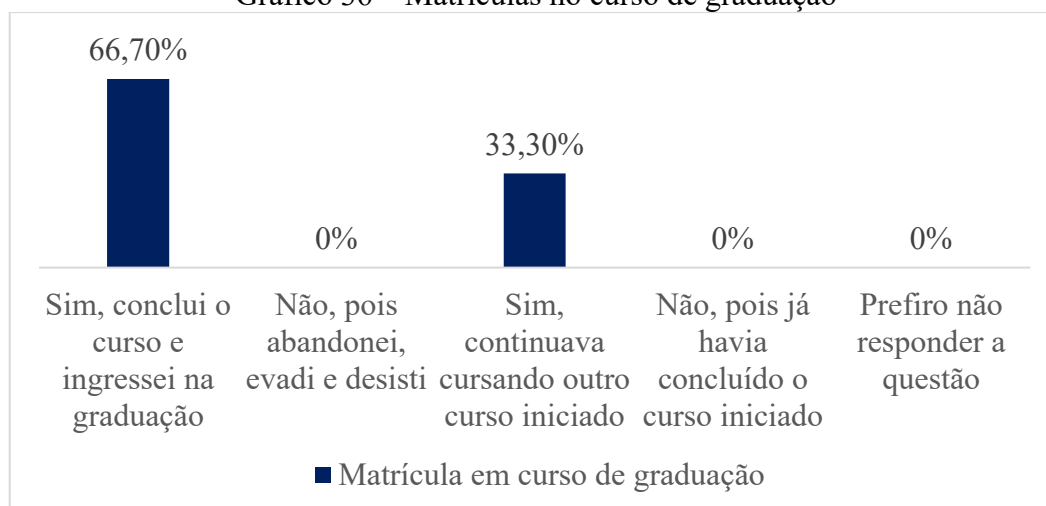
Como afirma Duarte (2010, p. 153), “a efetividade do direito à educação exige não

apenas vagas, mas condições objetivas de permanência, o que inclui apoio material”. A posição majoritária dos(as) egressos(as), ao afirmarem a importância dos auxílios, reforça a tese de que não basta garantir o acesso ao ensino médio técnico integrado; é necessário assegurar condições reais para que os(as) estudantes permaneçam e concluam seus estudos com dignidade.

Santos (2009) destaca que o estigma constitui uma das dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes negros(as) cotistas para permanecerem simbolicamente no espaço escolar, uma vez que o termo “cotista” carrega caráter pejorativo e repleto de signos excludentes.

Com relação à conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio, questionamos os(as) egressos(as) sobre a matrícula em curso de graduação. A exposição dos resultados será apresentada no gráfico a seguir.

Gráfico 36 – Matrículas no curso de graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Considerando as informações do Gráfico 36, prestadas pelos(as) participantes, 66,7% dos(as) egressos(as) concluíram o curso e já ingressaram em cursos de graduação, enquanto 33,3% responderam que continuavam cursando outro curso iniciado. Dessa forma, a conclusão do ensino médio técnico integrado revela-se como uma ponte para que o(a) estudante alcance o ensino superior e continue avançando em sua trajetória acadêmica e profissional, ampliando suas possibilidades de emprego e renda. Ressaltamos que, quanto mais anos de estudo, preparação e qualificação profissional, maiores são as chances de ascensão socioeconômica, possibilitando melhorias gradativas em relação ao trabalho e à renda.

Na descrição dos cursos de graduação escolhidos pelos(as) egressos(as), identificamos as áreas de Educação Física, Química, História, Letras, Informática, Medicina Veterinária, Agronomia, Administração, Ciências Agrárias e Ciências da Computação. Observamos que

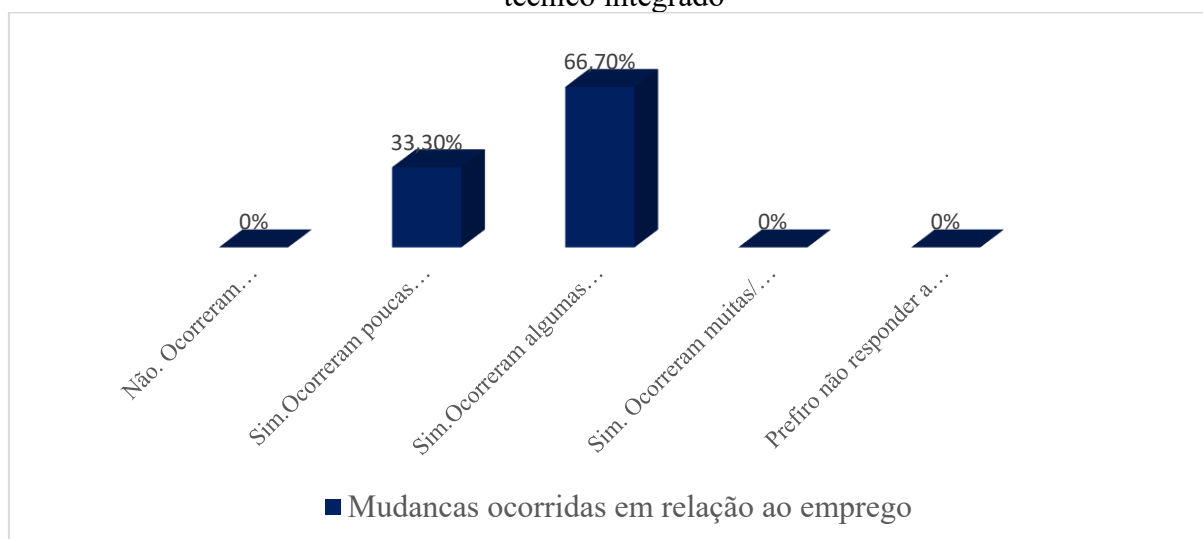
alguns cursos apresentam semelhança com aqueles realizados no ensino médio técnico, indicando uma continuidade das habilidades técnicas experienciadas pelos(as) participantes da investigação durante sua formação no IFMA.

Esses resultados evidenciam que a formação técnica de nível médio cumpriu o papel de aproximar os(as) egressos(as) da continuidade dos estudos, favorecendo suas trajetórias acadêmicas e contribuindo para a ampliação das oportunidades profissionais.

A formação técnica integrada ao ensino médio articula-se com a concepção de educação politécnica, que, conforme aponta Frigotto (2005, p. 18), “não separa o trabalho manual do intelectual, o saber técnico do saber científico e cultural, permitindo uma formação omnilateral”. Essa perspectiva amplia o horizonte dos(as) egressos(as), não apenas no mundo do trabalho, mas também no acesso ao ensino superior, como demonstram os dados da pesquisa.

Além disso, o avanço na escolarização pode ser compreendido como estratégia fundamental para a ascensão social. Segundo Saviani (2009, p. 107), “a elevação do nível de escolaridade constitui-se em uma das condições essenciais para a transformação das condições de vida das classes trabalhadoras”. Assim, quanto mais anos de estudo e mais aprofundada for a qualificação profissional, maiores são as possibilidades de mobilidade social, acesso a empregos de melhor qualidade e aumento da renda.

Gráfico 37 – Mudanças positivas nas condições de emprego antes e após o ingresso no curso técnico integrado



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nas informações apresentadas no Gráfico 37, observamos que, em relação às mudanças positivas nas condições de emprego, 33,3% dos respondentes relataram que ocorreram poucas alterações ao compararem sua situação dois anos antes do ingresso no curso

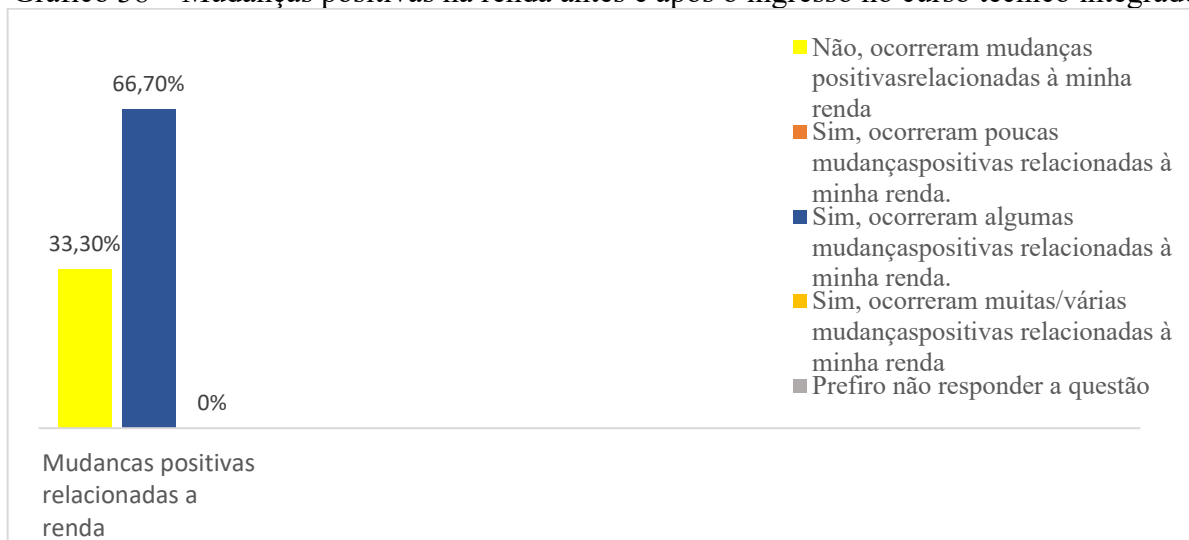
técnico integrado ao ensino médio e dois anos após esse ingresso. Em contrapartida, 66,7% indicaram que houve algumas melhorias nas condições de emprego ao longo desse período. Esses dados sugerem que, para a maioria dos(as) entrevistados(as), o acesso à educação técnica integrada contribuiu para transformações positivas no âmbito profissional, devido ao conhecimento técnico adquirido, ao reconhecimento e à possibilidade da oportunidade do primeiro emprego, ainda que essas mudanças não se revelem, necessariamente, significativas do ponto de vista da estabilidade, formalização ou incremento salarial.

Essa realidade evidencia tanto o potencial quanto os limites da formação técnica como instrumento de promoção da equidade. Do ponto de vista normativo, a lógica subjacente às políticas públicas de inclusão educacional, como as cotas e os programas de acesso ao ensino técnico, pode ser interpretada à luz do princípio da justiça como equidade, formulado por Rawls (1997). Segundo o autor, a justiça social exige não apenas a igualdade formal de oportunidades, mas também a correção das desvantagens estruturais que afetam os grupos mais vulneráveis da sociedade. A oferta de educação técnica a estudantes provenientes desses grupos cumpre, portanto, uma função redistributiva e compensatória fundamental.

Complementando essa análise, Dworkin (2002) argumenta que uma sociedade justa deve garantir aos indivíduos não apenas a igualdade de tratamento, mas também a igualdade de consideração e respeito, reconhecendo as diferenças históricas e estruturais que moldam suas trajetórias. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa no campo educacional não apenas ampliam o acesso, mas operam como mecanismos simbólicos de reconhecimento, capazes de desconstruir hierarquias sociais naturalizadas e valorizar sujeitos historicamente invisibilizados.

Na acepção de Bobbio (1993), ao discutir a passagem da igualdade formal para a igualdade substancial, destaca que a concretização de direitos sociais depende da implementação de medidas que considerem as desigualdades reais entre os indivíduos. A percepção de mudanças positivas nas condições de emprego entre os(as) estudantes beneficiados(as) por políticas de inclusão reforça a tese de que a efetividade dos direitos depende do enfrentamento das desigualdades materiais, e não apenas da proclamação abstrata da igualdade de oportunidades.

Gráfico 38 – Mudanças positivas na renda antes e após o ingresso no curso técnico integrado



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Mediante as informações apresentadas no Gráfico 38, observamos que, em relação às mudanças positivas na renda, 33,3% dos(as) participantes relataram que não ocorreram alterações favoráveis ao compararem sua situação dois anos antes do ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio e dois anos após esse ingresso. Por outro lado, 66,7% indicaram que houve melhorias na renda após a conclusão do curso, tendo em vista que conseguiram ingressar no mercado de trabalho por meio dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Houve reconhecimento, por parte da comunidade em que estavam inseridos, quanto à responsabilidade e à experiência profissional adquiridas, e alguns foram indicados em razão de sua trajetória no curso, pelo compromisso e pelo destaque acadêmico.

Essa realidade encontra respaldo em Amaral (2020, p. 87), ao afirmar que “a formação técnica, embora crie condições de qualificação para populações historicamente excluídas, não rompe sozinha as barreiras sociais e raciais impostas pelo mercado de trabalho brasileiro”.

Da mesma forma, Silva Júnior e Vieira (2015, p. 112) defendem que “as ações afirmativas têm potencial transformador, mas precisam ser acompanhadas de políticas estruturantes que garantam o acesso a oportunidades reais de mobilidade social”. Assim, mesmo diante de avanços individuais, como indicações profissionais por mérito e reconhecimento comunitário, ainda se observa que a ascensão social é seletiva e condicionada por fatores territoriais, raciais e econômicos.

Souza, J. (2019, p. 56) acrescenta que “a desigualdade de oportunidades não se corrige apenas com a escolarização, pois o capital social e simbólico continua sendo desigualmente distribuído”, o que reforça a tese de que o sucesso de parte dos(as) egressos(as) não deve ocultar as barreiras enfrentadas por outros(as) que, mesmo com formação técnica, continuam sem

acesso digno à renda e emprego.

Considerando as mudanças positivas em relação à participação em grupos e espaços sociais, comparando dois anos antes do ingresso no curso técnico integrado e dois anos após o ingresso no ensino médio integrado, apresentaremos os dados a seguir.

Gráfico 39 – Mudanças positivas na participação em grupos e espaços sociais antes e após o ingresso no curso técnico integrado



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme dados do Gráfico 39, observamos que 33,3% dos(as) respondentes relataram não ter percebido mudanças positivas em sua participação em grupos ou espaços sociais ao compararem a situação dois anos antes do ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio com o período de dois anos após esse ingresso. Por outro lado, 66,7% dos(as) participantes indicaram que houve avanços nesse aspecto, especialmente após a conclusão do curso.

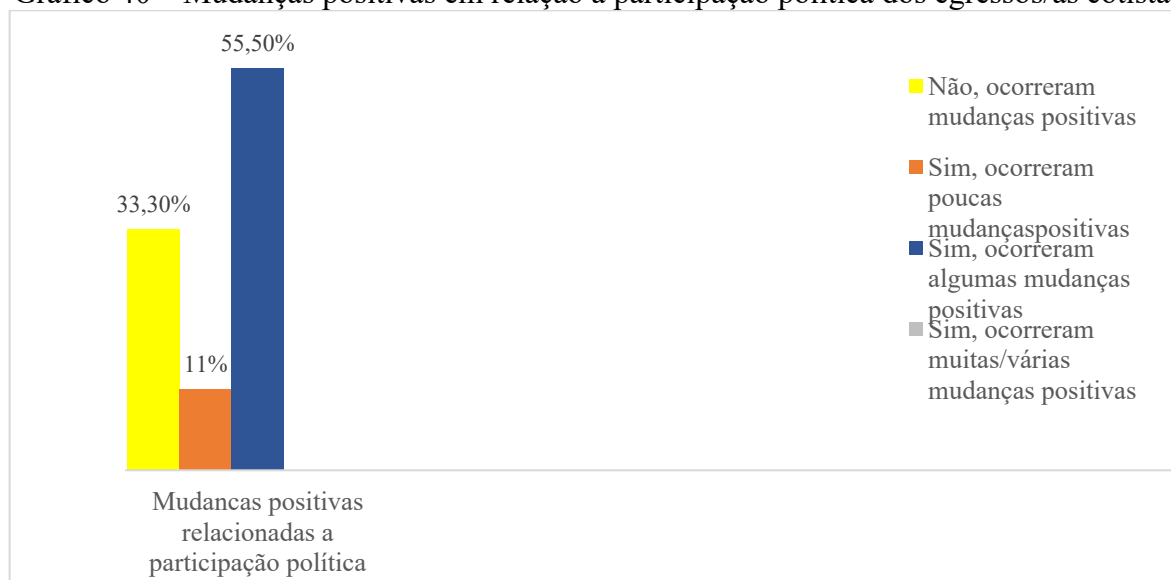
Entre as transformações relatadas, destacam-se o maior acesso a espaços de socialização, como igrejas e clubes locais, nos municípios onde residem. Os(as) participantes apontaram o fortalecimento de vínculos sociais por meio da integração a grupos religiosos, musicais e culturais. Muitos relataram que, a partir dessas experiências, aprenderam a tocar instrumentos musicais ou a cantar, participando de corais em suas comunidades religiosas. Outros mencionaram envolvimento em atividades voluntárias promovidas por clubes locais, voltadas à assistência social, como a distribuição de alimentos e roupas a populações em situação de vulnerabilidade.

Esses relatos evidenciam que a formação técnica integrada, além de ampliar o acesso à educação, pode favorecer a ampliação da participação social e o fortalecimento de redes de solidariedade e pertencimento comunitário.

Na sequência, apresentaremos o gráfico alusivo às mudanças positivas em relação à

participação política dos(as) egressos(as) cotistas, comparando dois anos antes do ingresso no curso técnico integrado e dois anos após o ingresso no ensino médio integrado.

Gráfico 40 – Mudanças positivas em relação a participação política dos egressos/as cotistas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme o Gráfico 40, 55,5% dos(as) respondentes afirmaram que ocorreram algumas mudanças positivas em sua participação política ao compararem o período de dois anos antes do ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio com os dois anos posteriores. Em contrapartida, 11% relataram que tais mudanças foram pouco significativas, enquanto 33,3% declararam não ter percebido alterações positivas nesse aspecto.

Esses resultados sugerem que, para uma parcela significativa dos(as) egressos(as) cotistas, a vivência no ensino técnico integrado pode ter contribuído para o fortalecimento de uma consciência política e para o desenvolvimento de uma postura mais ativa diante das questões coletivas. Tal fenômeno pode ser interpretado à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1983), especialmente no que se refere à noção de “capital político” e à importância da escola como espaço de socialização, onde se acumulam formas simbólicas de poder que, embora desigualmente distribuídas, podem favorecer processos de emancipação social e engajamento político. A escola representa um campo de disputas em que os sujeitos, ao adquirirem capital cultural e reconhecimento, ampliam sua capacidade de intervenção no espaço público.

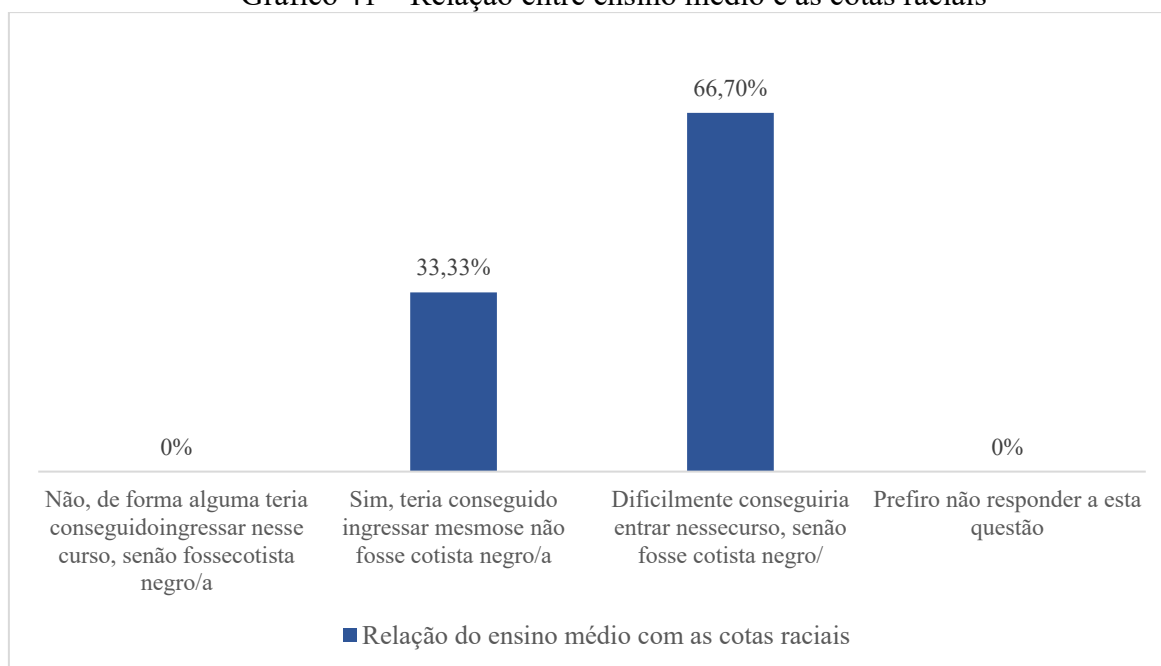
Outra contribuição importante vem de Munanga (2004), ao destacar que a construção da cidadania negra no Brasil requer não apenas o acesso a direitos formais, mas também o fortalecimento da identidade, da autoestima e da valorização das trajetórias históricas de resistência dos povos afrodescendentes. O ingresso de estudantes negros em instituições de

ensino técnico, por meio das cotas, representa um movimento que tensiona estruturas racistas historicamente excludentes, permitindo a esses sujeitos o exercício mais pleno da cidadania e da participação política em seus territórios e comunidades.

Desse modo, os dados indicam que a formação técnica integrada, especialmente quando articulada às políticas de ação afirmativa, pode atuar como vetor de transformação social, ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados acessem novas formas de inserção política e social, ainda que tais transformações ocorram de modo gradual e desigual.

Sobre os aspectos da relação entre o ensino médio técnico integrado e as cotas raciais, apresentaremos, a seguir, a sistematização das respostas dos(as) participantes, conforme o gráfico subsequente.

Gráfico 41 – Relação entre ensino médio e as cotas raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados coletados na pesquisa indicam que 66,7% dos respondentes afirmaram que dificilmente teriam conseguido ingressar no curso técnico integrado ao ensino médio caso não tivessem sido contemplados pela política de cotas raciais. Em contrapartida, 33,3% dos participantes declararam que teriam alcançado o ingresso mesmo sem se beneficiarem dessa política. Esses resultados reforçam a importância das ações afirmativas como mecanismo de correção das desigualdades historicamente impostas à população negra no acesso à educação pública de qualidade.

Segundo Silva (2022), é imprescindível mencionar que a Lei de Cotas, no âmbito da

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que conta com mais de 700 unidades espalhadas pelo território brasileiro, tem oportunizado milhares de matrículas a indivíduos e grupos em contextos de renda de até 1,5 salário mínimo per capita, estudantes egressos do sistema público de educação e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, considerando toda a história que envolve esses sujeitos.

A maioria dos respondentes reconhece que a política de cotas foi decisiva para viabilizar sua entrada na instituição, o que evidencia o papel estruturante dessas medidas na democratização do ensino técnico. Os dados empíricos corroboram os fundamentos teóricos da justiça distributiva, conforme defendido por autores como Rawls (1997), para quem a equidade exige que desigualdades sociais só sejam toleráveis se beneficiarem os menos favorecidos.

Dworkin (2002) destaca a necessidade de políticas que promovam não apenas oportunidades formais, mas que assegurem resultados substantivos em contextos marcados por desigualdades estruturais. Já Draibe (2001, p. 36) ressalta que a política pública, como a ação afirmativa, “se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide”.

Dessa forma, reconhecemos os avanços da Lei de Cotas no processo de inclusão de pessoas historicamente excluídas do contexto educacional. Contudo, evidenciamos, de acordo com Silva (2022), a necessidade de um conjunto articulado de políticas que possibilitem a permanência e o êxito desses estudantes, considerando as múltiplas dimensões e inter-relações das desigualdades de classe, raça e etnia (Silva, 2022, p. 140).

Assim, os dados apresentados não apenas informam sobre transformações no campo do trabalho, como também evidenciam a importância das políticas educacionais como instrumentos de promoção da justiça social, em consonância com os fundamentos teóricos que sustentam a ideia de equidade em sociedades democráticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Batidas na porta da frente, é o tempo  
 Eu bebo um pouquinho para ter argumento  
 Mas fico sem jeito, calado, ele ri  
 Ele zomba do quanto eu chorei  
 Porque sabe passar  
 E eu não sei  
 (Resposta ao Tempo Cristóvão Bastos e Aldir Blanc)

Escrever uma tese é enfrentar um processo solitário e exigente, marcado por dúvidas, revisões incessantes e pelo peso constante do tempo. Muitas vezes, temos a sensação de ouvir “batidas na porta da frente, é o tempo”, pressionando-nos com prazos, expectativas e a urgência da entrega. Em determinados momentos, buscamos alívio em pequenas pausas – “bebo um pouquinho para ter argumento” – na tentativa de organizar reflexões que parecem embaralhadas. Ainda assim, há silêncios e travas criativas quando “fico sem jeito, calado, ele ri”, como se o tempo zombasse de nossa insegurança. Escrever uma tese, portanto, é também um confronto entre o que desejamos expressar e o ritmo implacável das horas, pois “ele sabe passar, e eu não sei”, revelando que, mais do que um trabalho acadêmico, trata-se de uma travessia subjetiva e emocional.

Nesta tese, investigamos a relação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, com a trajetória dos egressos cotistas negros/as e pardos/as do IFMA nos cursos do ensino médio técnico integrado, entre 2016 e 2022. As cotas raciais tiveram sua materialização e regulamentação nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por meio dessa legislação (Brasil, 2012), que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, destinando parte desse percentual a negros, pardos, indígenas e quilombolas.

As políticas de ação afirmativa voltadas à população negra buscam mitigar desigualdades raciais estruturais que atravessam os diversos âmbitos da sociedade brasileira. No desenvolvimento deste estudo, apresentamos dados referentes às desigualdades regionais, sociais, raciais, econômicas e políticas historicamente constituídas. As análises realizadas evidenciam que tais desigualdades incidem de forma mais severa sobre a população negra, produzindo processos sistemáticos de exclusão e limitando o acesso a direitos fundamentais. Essa realidade contribui para a inserção desproporcional desse grupo nos mais críticos indicadores sociais do país, perpetuando condições de vulnerabilidade e marginalização.

Importa salientar que as conquistas no campo das ações afirmativas, especialmente a política de cotas raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, fundamentam-se na luta por direitos civis e pela democratização do ensino.

Buscamos compreender a relação entre o acesso ao ensino médio integrado ao técnico pelas cotas para negros/as e pardos/as e a trajetória dos egressos cotistas no IFMA, no período de 2016 a 2022. Assim, mapeamos pesquisas voltadas às ações afirmativas no acesso e na permanência de estudantes negros/as cotistas no ensino técnico. Os resultados revelaram que o acesso a essa etapa de ensino proporciona melhorias expressivas na trajetória desses estudantes. Entretanto, o racismo e suas metamorfoses impõem a necessidade de estratégias de permanência e resistência diante de preconceitos e discriminações no âmbito escolar.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, com abordagem metodológica mista, envolvendo procedimentos quantitativos e qualitativos. Iniciamos a investigação por meio de pesquisa bibliográfica e levantamento em fontes documentais.

A metodologia de estudo de painel adotada contemplou três momentos distintos de análise ao longo das trajetórias dos egressos cotistas. No primeiro momento, aplicamos um questionário geral e de identificação, com o objetivo de captar informações relativas ao período anterior ao ingresso dos participantes no curso do ensino médio técnico integrado. No segundo, elaboramos um questionário específico, voltado às experiências vivenciadas durante a formação no IFMA. No terceiro, aplicamos um questionário complementar para compreender o contexto de saída dos egressos da instituição, com foco na inserção no mercado de trabalho e na avaliação de possíveis mudanças em sua mobilidade econômica e social.

Pautamo-nos nos dados da PNAD (2023), do IBGE (2024) e do Atlas da Violência/IPEA (2025), que apontam disparidades estruturais regionais, bem como indicadores socioeconômicos, políticos e raciais que afetam a população negra brasileira. Apesar das desigualdades, evidenciamos a diminuição da taxa de desemprego e o aumento da média salarial para as pessoas que concluem o ensino médio técnico, o que proporciona melhores condições de mobilidade social.

Cabe enfatizar os desafios enfrentados na realização de uma pesquisa com egressos/as cotistas. Um deles relaciona-se à dificuldade de contato e interação, pois já não mantêm vínculo com a instituição. Outro refere-se ao caráter sensível de revisitar trajetórias marcadas por preconceito, discriminações e racismo, bem como por experiências que não se deseja reviver. Isso implica a retomada de situações traumáticas que muitos procuram esquecer para seguir em frente.

À luz dessa realidade, nosso foco principal foi analisar a trajetória de negros/as e pardos/as cotistas egressos/as dos cursos do ensino médio técnico integrado do IFMA no período de 2016 a 2022, anos que correspondem, respectivamente, à formatura dos primeiros egressos cotistas e ao marco de referência da avaliação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).

Estabelecemos como objetivos específicos: investigar como as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil; verificar como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na educação profissional e tecnológica, buscando transformar o destino de jovens; compreender o papel da EPT na promoção da inclusão e de oportunidades, atendendo às demandas sociais e regionais no país; e desvelar as implicações das desigualdades raciais na educação profissional e tecnológica do IFMA.

A teoria da ecologia, fundamentada nas ações afirmativas de cotas raciais, relaciona-se a uma organização que não deve apenas assegurar o ingresso, mas também garantir a permanência dos cotistas no sistema educacional. Torna-se necessária, portanto, a implementação de outras ações de manutenção. Esses gargalos evidenciam a ausência de um fluxo contínuo de oportunidades, que deveria se manter constante. Ainda que a implementação das cotas raciais na educação tenha gerado resultados significativos, tais obstáculos impedem o pleno desenvolvimento, a permanência, a participação e a atuação desses estudantes nos demais espaços educacionais e sociais.

A abordagem da ecologia das ações afirmativas compreende que a efetividade das cotas raciais não se limita ao acesso, mas depende de um conjunto articulado de medidas que garantam também a permanência e o êxito dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional. As instituições devem funcionar como um ecossistema de suporte, oferecendo condições materiais, pedagógicas e simbólicas que favoreçam a inclusão. A ausência dessas ações complementares gera verdadeiros gargalos no processo, dificultando a continuidade e o aproveitamento das oportunidades. Embora as cotas tenham promovido avanços significativos no ingresso de estudantes negros no ensino superior e técnico, a falta de políticas estruturadas de acompanhamento e permanência compromete a atuação desses sujeitos nos demais espaços educacionais, profissionais e sociais, limitando o alcance transformador da ação afirmativa.

A efetividade das ações afirmativas exige uma perspectiva ecológica, que compreenda o sistema educacional como um conjunto interdependente de fases e condições. Não basta garantir o acesso de estudantes por meio das cotas – é necessário articular políticas de permanência que incluam ações de acolhimento, nivelamento acadêmico, reforço pedagógico e estímulo ao desenvolvimento profissional. A ausência dessas estratégias compromete a continuidade da trajetória educacional dos estudantes beneficiados. Ampliar os mecanismos de acesso sem enfrentar os gargalos estruturais que limitam a permanência e a progressão representa uma inclusão superficial, que não rompe com lógicas de exclusão historicamente consolidadas.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a vulnerabilidade socioeconômica dos(as) estudantes cotistas representou, inicialmente, um fator limitante para o ingresso no mundo do trabalho e para a participação mais ampla na vida social e econômica. No entanto, a formação técnica integrada ao ensino médio mostrou-se um importante instrumento de transformação dessa realidade. Observamos que, apenas após a conclusão do curso, os(as) egressos(as) passaram a desempenhar atividades laborais, sobretudo em funções técnicas ou operacionais vinculadas ao setor de serviços, o que indica a relevância das competências desenvolvidas ao longo da formação para a inserção inicial no mercado de trabalho.

Os dados explicitam que a maioria dos(as) egressos(as) está inserida no mercado de trabalho em ocupações concentradas em empresas privadas do setor de serviços e comércio, desempenhando funções como repositor, conferencista, auxiliar de escritório, auxiliar administrativo e aprendiz em Recursos Humanos. Embora representem inserção formal ou semiformal no mundo do trabalho, tais atividades pertencem majoritariamente à categoria 04 das ocupações nos manuais de rotinas assemelhadas, segundo a classificação socioprofissional. Essa categoria caracteriza-se por baixa autonomia, rotinas operacionais repetitivas e limitado reconhecimento social e salarial.

A ocupação predominante em funções de baixa complexidade reforça o fenômeno da eliminação social adiada, no qual jovens das camadas populares são parcialmente integrados ao sistema educacional, mas permanecem à margem da mobilidade social efetiva, com acesso restrito aos bens simbólicos e materiais da cidadania plena.

Essa realidade evidencia uma disjunção entre a formação técnica recebida e as oportunidades reais de ocupação no mercado, indicando que, embora os Institutos Federais ofereçam formação de nível médio técnico integrado, as possibilidades de ascensão profissional ainda são restritas. Tal cenário pode indicar a persistência de barreiras estruturais que impedem jovens cotistas de acessar cargos com maior complexidade técnica, autonomia ou remuneração, mesmo após a conclusão da formação.

No campo da participação social, verificamos o protagonismo dos sujeitos investigados em espaços institucionais, como igrejas e clubes comunitários, o que demonstra apropriação de valores coletivos e de práticas sociais e políticas que extrapolam o universo escolar. A presença ativa nessas instituições contribui para o fortalecimento das redes de apoio e solidariedade, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, organizacionais e políticas, alinhadas aos princípios da EPT.

As análises quantitativas realizadas nesta pesquisa apontam mudanças positivas nas trajetórias de egressos(as) negros(as) que tiveram acesso ao curso técnico integrado ao ensino

médio, especialmente quanto às atividades econômicas exercidas, à renda e à inserção social e política. Esses resultados sugerem que o ingresso por meio das cotas raciais contribuiu para a mobilidade social desse grupo.

Confirmamos a hipótese de que as ações afirmativas, especialmente as cotas para o ingresso no ensino médio técnico integrado no IFMA, representam um avanço importante no enfrentamento das desigualdades históricas vividas pela população negra no Brasil. Com base nos dados levantados, observamos que os(as) egressos(as) cotistas negros(as) tiveram acesso a uma educação de qualidade e, em muitos casos, conseguiram inserir-se em espaços antes inacessíveis, evidenciando ganhos em termos de mobilidade educacional, social e econômica.

Contudo, esses avanços mostram-se limitados e insuficientes quando analisados à luz das múltiplas barreiras estruturais que continuam a impactar a vida desses sujeitos após a conclusão do curso. Tal situação decorre, sobretudo, da ausência de uma cadeia integrada de políticas afirmativas, ou seja, de uma ecologia de políticas públicas que atue de forma contínua e articulada ao longo do tempo e dos diferentes níveis da vida social, educacional e profissional. A política de cotas, isoladamente, não é capaz de garantir a equidade racial – deve estar associada a políticas de permanência, apoio psicossocial, acesso à renda e inclusão no mercado de trabalho, entre outras.

Essa limitação reforça a compreensão de que as ações afirmativas não podem ser vistas apenas como “portas de entrada”, mas precisam ser estruturadas como políticas de trajetória e destino, acompanhando os(as) sujeitos negros(as) ao longo de suas formações e inserções no mundo social e produtivo. Do mesmo modo, salientamos que, sem políticas de continuidade e acompanhamento, corre-se o risco de reproduzir uma inclusão aparente, que não rompe com dinâmicas de exclusão estrutural.

Embora a política de cotas tenha desempenhado papel importante no acesso inicial, é necessário aprofundar e ampliar o escopo das ações afirmativas no Brasil, especialmente no contexto do ensino técnico federal. Isso exige reconhecer que a equidade racial não será alcançada apenas com o ingresso na instituição, mas requer ação sistêmica, intersetorial e de longo prazo, capaz de promover a transformação das condições históricas e estruturais que mantêm a população negra em situação de desvantagem social.

Apesar das contribuições desta pesquisa para a compreensão dos impactos da Lei de Cotas (Brasil, 2012) no ensino técnico integrado, algumas limitações devem ser reconhecidas. A amostra contemplou apenas três campi do IFMA, restringindo a possibilidade de generalizar os resultados para toda a Instituição ou para outros Institutos Federais do país. Além disso, os dados foram obtidos majoritariamente por meio de questionários, o que limita a profundidade

da análise subjetiva sobre as experiências dos sujeitos. Outra limitação refere-se ao recorte temporal, uma vez que o período de 2016 a 2022 não permite captar de forma ampliada os efeitos de longo prazo da política de cotas raciais na trajetória profissional e social dos egressos.

Considerando essas limitações, recomendamos que pesquisas futuras ampliem o número de campi investigados, abrangendo diferentes regiões geográficas, a fim de comparar contextos socioterritoriais diversos e aprofundar o entendimento sobre as desigualdades regionais. Sugerimos também o uso de metodologias qualitativas complementares, como entrevistas em profundidade ou grupos focais, para captar, de forma mais detalhada, os significados atribuídos pelos egressos às suas trajetórias. Além disso, investigações longitudinais que acompanhem os sujeitos por períodos mais extensos podem oferecer dados mais robustos sobre os efeitos das ações afirmativas no médio e longo prazo. Ressaltamos, ainda, a importância de pesquisas que analisem a articulação entre a política de cotas e outras políticas educacionais e sociais, compondo uma ecologia de ações voltadas à justiça social e à equidade no acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho.

Para o aprimoramento e a consolidação de argumentos que sustentem a manutenção e a ampliação das cotas, faz-se necessário o desenvolvimento contínuo de estudos sobre a dinâmica social de egressos(as) cotistas negros(as) e pardos(as). Vale destacar que, em mais de dez anos da Lei de Cotas (Brasil, 2012), ainda são escassas as pesquisas que tratam especificamente desses egressos, concentrando-se a maioria nos temas da permanência e da exclusão.

Podemos afirmar que a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) tem desempenhado papel fundamental ao viabilizar o acesso de pessoas negras aos cursos de ensino médio técnico integrado, contribuindo de forma expressiva para sua mobilidade social. No entanto, torna-se necessária a ampliação de estudos nacionais que investiguem, de maneira sistemática, os impactos dessa legislação na trajetória de estudantes cotistas negros(as) egressos(as) da graduação, da pós-graduação e do mercado de trabalho.

Por fim, os resultados desta pesquisa reforçam a importância da continuidade e da ampliação da política de cotas, considerando os efeitos positivos observados no acesso à educação técnica de nível médio e na redução das desigualdades socioeconômicas.

## REFERÊNCIAS

- 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 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais; Selo Sueli Carneiro).
- ALVARENGA, Rodrigo; ROSANELI, Caroline Filla; FERREIRA, Ramon Andrade; LIMA, Cezar Bueno. Violência, guerra às drogas e racismo de estado no Brasil. *Polis*, [S.l.], v. 20, n. 60, set. 2021. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682021000300174&lng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682021000300174&lng=pt). Acesso em: 10 jan. 2025.
- AMARAL, Célia Pinto do. *Educação profissional e equidade racial: limites e possibilidades das ações afirmativas nos Institutos Federais*. São Paulo: Autêntica, 2020.
- ANDRADE, Rogério de. *Análise da efetividade da Lei 12.711/2012 para ingresso de negros/as no ensino superior em universidades federais (2015–2020)*. 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAPTISTA, E.; QUEIROZ, B. The relation between cardiovascular mortality and development: study for small areas in Brazil, 2001–2015. *Demographic Research*, [S.l.], v. 41, n. 51, p. 1437-1452, 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKER, Bertha. Amazônia: mudanças estruturais e tendências na passagem do milênio. In: MENDES, Armando Dias (org.). *Amazônia: terra e civilização*. Belém: Banco da Amazônia, 2004. p. 115–140.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993.
- BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. *Revista Katálisis*, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 160–169, jan./abr. 2019. DOI: 10.1590/1982-02592019v22n1p160. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BONFANTE, Roseli; SCHENKEL, Claudécir Alberto. *O princípio da verticalização nos institutos federais: possibilidades e desafios*. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/333719413.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.
- BORGES, J. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- BORJA, Patricia; SANTOS, Maria; MORAES, Luiz Roberto. Desigualdade no acesso aos serviços públicos de abastecimento de água e esgotamento sanitário em Salvador e recorte

étnico-racial. *Revista Foco*, [S.l.], v. 18, e8506, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8506>. Acesso em: 18 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 5–15, dez. 1989. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981989000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981989000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. *Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007*. Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. *Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007: Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. *Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007: Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. *Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007: Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 22.470, de 20 de fevereiro de 1933*. Cria uma Escola Agrícola no Estado do Maranhão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 21 fev. 1933.

BRASIL. *Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964*. Altera a denominação das Escolas Agrícolas do Maranhão para Colégio Agrícola do Maranhão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 fev. 1964.

BRASIL. *Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975*. Transforma o Colégio Agrícola do Maranhão em Escola Agrotécnica Federal de São Luís. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 1975.

BRASIL. *Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979*. Transforma o Colégio Agrícola do Maranhão em Escola Agrotécnica Federal de São Luís, no Estado do Maranhão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 set. 1979.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 30 jan. 1942.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Dispõe sobre a organização das escolas técnicas federais como parte integrante do ensino industrial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Institui a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 1946.

BRASIL. Governo Federal. *Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais*. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/03/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. *Histórico do IFMA*. 03 mar. 2015. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais mínimos*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17374-indicadores-sociais-minimos.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Aplicada. *Indicadores mensais do mercado de trabalho – agosto de 2024*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2024/10/indicadores-mensais-do-mercado-de-trabalho-agosto-de-2024/>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716/1989, 9.029/1995, 7.347/1985 e 10.778/2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 05 maio 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% das vagas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm). Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 23 de novembro de 2023*. Altera 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. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm). Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 4.795, de 20 de outubro de 1965*. Modifica a distribuição de dotações orçamentárias consignadas na Lei nº 4.539/1964. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1965.

BRASIL. *Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989*. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1º nov. 1989.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 1993.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal*. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68921%3Aexpansao-da-rede-federal>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha – 2025*. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. *Plataforma Nilo Peçanha*. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CONSUP nº 24, de 29 de maio de 2024. *Dispõe sobre a Política de Acesso Discente aos Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA*. São Luís: IFMA, 3 jun. 2024.

- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Dados de candidatos – Eleições 2024*. Portal de Dados Abertos do TSE. Disponível em: <https://dadosabertos.tse.jus.br/dataset/candidatos-2024>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- BUENO, Natália; DUNNING, Thad. Race, resources, and representation: evidence from Brazilian politicians. In: *71st Midwest Political Science Association Annual Meeting*. Chicago, 2013.
- CAMPOS, Luiz Augusto. *Socialismo moreno, conservadorismo pálido? Cor e recrutamento de candidaturas nas duas maiores cidades brasileiras*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., 2014, Brasília. *Anais...* Brasília: ABCP, 2014.
- CAMPOS, Luiz Augusto; MACHADO, Carlos. A cor dos eleitos: determinantes da sub-representação política dos não brancos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S.l.], n. 16, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/fnzjipV7bQgZ7fjv8rPC4yc/>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, Ana Carolina da Silva. *A implementação da Lei nº 12.711/2012 e seus impactos no ingresso de negros e indígenas no ensino superior*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- CARVALHO, Emanuel Manguiera. *A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: balanços e perspectivas*. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334436>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.
- CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice. O capital social: notas provisórias. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia dos. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 350–370, 2022.
- CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? *Trabalho & Educação*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 out. 2025.
- CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 279–300, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vHZY3CVHRqhFsVzHpPDb3mG/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2025.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação*. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 18 out. 2025.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. *Escola-média: lugar de formação integral*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. *Revista Pedagógica*, Chapecó, ano 17, n. 30, v. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1572>. Acesso em: 17 out. 2025.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. *Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)*. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

CORDEIRO, M. J. J. A. *Negros e indígenas cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 2008. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Elen de F. L. B. *Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais*. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, José Ferreira; CARVALHO, Marise Piedade. Instituto Federal do Maranhão: transformações e avanços, da gênese aos 10 anos de uma nova institucionalidade. In: COSTA, Elen de Fátima Lago Barros; HORA, Lícia Cristina Araújo da; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: aspectos da história em instituições de ensino público*. São Luís: EDIFMA, 2022.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Carlos Lúcio da. O acompanhamento dos egressos do curso técnico integrado: uma análise da trajetória educacional e profissional. *Revista Paideia*, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 153–170, jul./set. 2010. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/564>. Acesso em: 3 maio 2024.

DINIZ, Clélio Campolina. *A dinâmica regional recente da economia brasileira e suas perspectivas*. Brasília, DF: Ipea, 1995. (Texto para Discussão, n. 375).

DOMINGUES, Petrônio. Agenciar raça, reinventar a nação: o movimento pelas reparações no Brasil. *Análise Social*, Lisboa, v. LIII, n. 227, p. 332-361, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, [S.l.], 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

DOUGLASS, Frederick. *Narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano: escrita por ele mesmo*. Tradução de Leonardo Pogliá Vidal. São Paulo: Aetia, 2018. Cap. 1, p. 29.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: democratização ou massificação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 633–655, jul./set. 2009.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2001. p. 13–42.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Tradução de Fernando Catroga. São Paulo: L&PM, 2021.

DUARTE, Newton. A busca pela efetividade do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 153–170, jul./set. 2010.

DUARTE, Regyna Kleyde de Holanda. *Representações das desigualdades sociais e raciais na política de ingresso e permanência de docentes no IFMA*. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. *Dados*, [S.l.], v. 68, n. 1, abr. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPTnjin/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ESPÍNDOLA, Angelita da Cruz. *Análise da trajetória de negros/as cotistas egressos/as de cursos de graduação da UFGD (2014–2020)*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Sebastião Nascimento; colab. Raquel Camargo; pref. Grada Kilomba; posf. Deivison Faustino. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERES JÚNIOR, João. *Ação afirmativa: política pública e justiça distributiva*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Desigualdade racial e educação: uma análise das políticas afirmativas no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 233–253, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKtfPwXVvs4VvBgTw3FvWTL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FERREIRA, Nara Torrecilha. *Desigualdade racial e educação: uma análise das políticas afirmativas no ensino superior*. 2018. 362 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2018.

FIGUEIREDO, Ana Carla. *Desigualdades regionais e desenvolvimento no Brasil: uma crítica à concentração de investimentos*. Salvador: EDUFBA, 2014.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro (org.). *Discursos negros: legislação penal, política criminal e racismo*. Brasília, DF: Brado Negro, 2015.

FLEURBAEY, Marc. Equal opportunity or equal social outcome? *Economics and Philosophy*, [S.l.], v. 11, p. 25–55, 1995.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. São Paulo: FBSP, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 15-39.

FRIGOTTO, José Osmar Venturim. *Educação e luta contra a desigualdade social*. São Paulo: [s.n.], 2011.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 35. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11–30, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 240 p.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 40.

GOMES, Luiz Fernando. *Ações afirmativas e combate ao racismo: experiências de educação no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *A alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Tirando as máscaras: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/SEF, 2000.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HORA, Lícia Cristina Araújo da. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital. *Org & Demo*, Marília, v. 14, n. 2, p. 103–126, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3426>. Acesso em: 22 abr. 2025.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). *Estimativa 2023: incidência de câncer no Brasil*. Rio de Janeiro: INCA, 2022. 160 p. Disponível em: <https://www.inca.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e estados: Maranhão*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 4 abr. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf). Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais mínimos – ISM*. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17374-indicadores-sociais-minimos.html>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Levantamento Sistemático da Produção Agrícola*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Levantamento Sistemático da Produção Agrícola*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Portal do IBGE*. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema de Contas Regionais: Brasil 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/9c2b887d59dd6c63da1b39b00c6cacce.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9c2b887d59dd6c63da1b39b00c6cacce.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

IFMA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023*. São Luís, MA: Instituto Federal do Maranhão, 2019.

IMESC – Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. *Mercado de trabalho maranhense*. Disponível em:

<https://imesc.ma.gov.br/src/upload/publicacoes/b0afc7b5b2b1f3cf6a5a90117fc8ddc4.pdf>.

Acesso em: 24 nov. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da violência 2022*. Brasília, DF: IPEA; São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da violência 2023*. Brasília, DF: IPEA; São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da violência 2024*. Brasília, DF: IPEA; São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: [/mnt/data/4600-atlasviolencia2024.pdf](#). Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. *ESTADÃO: Pretos e pardos ocupam apenas 22% dos cargos de chefia, aponta estudo*. São Paulo: Instituto Locomotiva, 14 maio 2021.

Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/estadao-pretos-e-pardos-ocupam-apenas-22-dos-cargos-de-chefia-aponta-estudo/>. Acesso em: 18 out. 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino. A importância da informação estatística para as políticas sociais no Brasil: breve reflexão sobre a experiência do passado para considerar no presente. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 35, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/77qbqWdQWx3b5gg7wLVmtsF/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137–160, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>. Acesso em: 18 out. 2025.

JESUS, Victor. Racializando o olhar sociológico sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.29, n.2, e180519, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfP3sP8kCDbhnJy6FkDH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

JONES, Camara Phyllis. Confronting institutionalized racism. *Phylon*, Atlanta, v. 50, n. 1–2, p. 7–22, 2002.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. *Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. 50 p.

LEMES, Adelize Trentin. *A autonomia didática, administrativa, pedagógica e financeira dos Institutos Federais: o caso do IFPR*. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LEMOS, Leany Barreiro; MARCELINO, Daniel; PEDERIVA, João Henrique. Por que dinheiro importa: a dinâmica das contribuições eleitorais para o Congresso Nacional em 2002 e 2006. *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 366–393, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/tjfCSQf7HJYgdLdMBk97jPN/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

LIMA FILHO, Diógenes Cândido de Lima. Educação profissional e tecnológica: política, história e epistemologia. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Educação profissional e tecnológica: formação integrada, politécnica e omnilateral*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127–148.

LIMA, Leudjane Pereira de. *A educação profissional e tecnológica e as relações étnico-raciais: a trajetória da educação profissional no Brasil e suas implicações no processo de inclusão da população negra*. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOURENÇO, Cristiane. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 146, p. 1–21, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://scielo.br/j/ssoc/a/mqwfdScR8phfpRJ4tJW68Rz/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MACIEL, C. M. *O lugar da escola técnica frente às aspirações do mercado de trabalho*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos. In: *Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos*. [S.l.: s.n.], 5 nov. 2018.

MARINHO, Alexandre; CARDOSO, Simone de Souza; ALMEIDA, Vivian Vicente de. *Desigualdade de transplantes de órgãos no Brasil: análise do perfil dos receptores por sexo e raça ou cor*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2011. (Texto para Discussão, n. 1629).

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1–23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VW9YBNPcKcfrnqyMCMcVxm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MATOS, Camila Carvalho de Souza Amorim; TOURINHO, Francis Solange Vieira. Saúde da população negra: como nascem, vivem e morrem os indivíduos pretos e pardos em Florianópolis (SC). *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, p. 1–13, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1706>. Acesso em: 12 out. 2025.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123–151, 2016.

MELLO, Luiz; SANTOS, Eduardo Gomor dos. A revisão da Lei 12.711/2012: ações afirmativas em disputa no Congresso Nacional. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 530–546, 2021. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3211/321171229003/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MENEGUELLO, Rachel; MANO, Maíra Kubik; GORSKI, Caroline. Alguns condicionantes do déficit representativo de mulheres e negros na política. In: MENEGUELLO, Rachel *et al.* (org.). *Mulheres e negros na política: estudo exploratório sobre o desempenho eleitoral em quatro estados brasileiros*. Campinas: Centro de Estudos de Opinião Pública, 2012.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odília. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239–262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: exercício de 2018*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=142721-relatorio-anual-de-gestao-2018-r&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142721-relatorio-anual-de-gestao-2018-r&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 3 abr. 2025.

MONTEIRO NETO, Aristides. Desigualdades regionais no Brasil: características e tendências recentes. *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*, [S.l.], n. 9, jan./jun. 2014. Disponível em:

[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5582/1/BRU\\_n09\\_desigualdades.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5582/1/BRU_n09_desigualdades.pdf). Acesso em: 5 abr. 2024.

MOREIRA, Maurício. *A armadilha da renda e os dilemas do desenvolvimento regional no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 2001. (Texto para Discussão, n. 852).

MOTA, Alessandra Ferreira. *Permanência dos estudantes negros no IFMT/Campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018/2020)*. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (org.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7–19.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 67–80, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/SKbGkDNCrQw3dbnKZHvWZCy/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, G. V. S.; SANTOS, R. *Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva*. São Leopoldo: Oikos, 2016. 190 p.

NASCIMENTO, José Edilson do. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 7., 2012, Palmas. *Anais...* Palmas: Instituto Federal do Tocantins, 2012. Disponível em: /mnt/data/5079-13692-1-PB.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

O IMPARCIAL. Maranhão registra crescimento de 172% nas matrículas da Educação Profissional e Tecnológica e projeta avanços na economia. *O Imparcial*, São Luís, 9 jan. 2025. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2025/01/maranhao-registra-crescimento-de-172-nas-matriculas-da-educacao-profissional-e-tecnologica-e-projeta-avancos-na-economia/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. *Ingresso de pessoas negras na magistratura brasileira: a relação entre educação e efetividade da legislação de cotas nos concursos para juízes*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 1 jul. 2024.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CARRARA, Kester. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 3, p. 411–418, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/V9YNV76yvtncMC49FwRZDYN/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010. 28 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PACHECO, Eliezer. *Institutos federais: uma revolução na educação tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos, 2020. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/atlas/Home>. Acesso em: 9 maio 2023.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. Disponível em: <https://searchlibrary.ohchr.org/record/8850>. Acesso em: 1 out. 2025.

PALACIO, Germán; WAKILD, Emily. Amazonia cambia con el mundo: elementos para comprender Amazonia contemporânea. In: ARAGÓN, Luis E.; STAEVIE, Pedro (org.). *Desenvolvimento, integração e conservação da Pan-Amazônia*. Belém: NAEA Editora, 2016. p. 13–35.

PARAHOS, Ranulfo *et al.* Construindo indicadores sociais: uma revisão da bibliografia especializada. *Perspectivas*, São Paulo, v. 44, p. 147–173, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/7406/5223>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalsom Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JUNIOR, José Alexandre da. Corra que o survey vem aí: noções básicas para cientistas sociais. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Buenos Aires, v. 6, p. 7–24, 2013.

PASTORE, José. *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2009. p. 12.

PEDROSA, L. A. C. Complexo penitenciário de Pedrinhas: do seletivismo penal ao cadafalso. *Catirina*, São Luís, n. 0, p. 93–108, 2014.

PEREGRINO, Hosana Helena. *Acesso e permanência na educação profissional: desafios e perspectivas de alunos negros(as) cotistas*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf). Acesso em: 5 out. 2025.

PEREIRA, L. M. *Ações afirmativas e políticas de cotas: construindo um projeto técnico de equidade no IFSudeste MG Campus Barbacena*. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Extensão) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

PIRES, Thula. Do ferro quente ao monitoramento eletrônico: controle, desrespeito e expropriação de corpos negros pelo Estado brasileiro. In: FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro (org.). *Discursos negros: legislação penal, política criminal e racismo*. Brasília, DF: Brado Negro, 2015. p. 44–82.

PIKETTY, T. et al. *World Inequality Report 2022*. Paris: World Inequality Lab, 2022. Disponível em: [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_A4.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21_WIL_RIM_RAPPORT_A4.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

POCHMANN, Marcio. *A era dos desvios: crise, projeto e alternativas para o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

PORFÍRIO, Francisco. Cotas raciais. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. *Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a educação tecnológica em tempos de educação para relações étnico-raciais*. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de Desenvolvimento Humano: Índice de Desenvolvimento Humano associado às desigualdades*. Disponível em: <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/BRA>. Acesso em: 30 abr. 2024.

QUINTANILHA, Rozana; CARMO, Gerson Tavares do. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: historicidade e diagnóstico. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1–9, 2023. DOI: 10.36524/profept.v7i1.1260. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1260/1033>. Acesso em: 15 maio 2023.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi; BERNARDINO, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 1–20, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HHBt6Gcvp3V7YCh35PfZFfK/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

RAMOS, Luciana de Oliveira et al. *Cidades, raça e eleições: uma análise da representação negra no contexto brasileiro: nota técnica n. 1*. Coordenação: Luciana de Oliveira Ramos; Thiago de Souza Amparo. São Paulo: FGV Direito SP, 2022. 52 p. (Série Raça e Eleições; 1).

RAMOS, Marise Nogueira. Política de educação profissional: limites e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 301–320, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JTBR4ZX9rb4ff5kMBGkxbNk/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2025.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 4–15, jan./abr. 2008.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RHOTERY, Bryan. *ISO 9000*. São Paulo: Makron Books, 1993.

RIGHES, Antônio Carlos Minussi; SARTURI, Rosane Carneiro. Concepção histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entrevista com Eliezer Moreira Pacheco. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/rVgD3F99hZKbcJWRMXKr3mQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 out. 2025.

ROSA, Chaiane de Medeiros. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/353/239>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ROSA, João Carlos; FONSECA, Maria Eduarda. O Projeto de Lei 73/199 e o processo decisório das cotas universitárias no Brasil. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, São Luís, v. 12, n. 1, p. 45–62, 2016.

RUMMERT, Sônia; ALGEBEAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação básica e profissional: o desenvolvimento desigual e combinado. In: RUMMERT, Sônia (org.). *Educação básica e profissional: convergências e tensões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 9–34.

SANTOS, Milton. O global e o local numa lógica reticular. 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341597620\\_O\\_global\\_e\\_o\\_local\\_numa\\_logica\\_reticular](https://www.researchgate.net/publication/341597620_O_global_e_o_local_numa_logica_reticular). Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, R.; SANTOS, M. L. *O cajado de Mentor: mídia, eleições e coronelismo eletrônico no Brasil*. Dourados: UFGD, 2017. 280 p.

SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: OLIVEIRA, I. de; et al. (org.). *Negro e educação – identidade negra – pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação escolar e democracia: entre o liberalismo e o socialismo*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SECCHI, Leonardo. *Análises de políticas públicas: diagnóstico de problemas e recomendação de solução*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Úrsula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184–208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2025

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; VIEIRA, Nilma Lino Gomes. *Políticas de ação afirmativa no Brasil: avanços e desafios*. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Alessandra Nascimento. *Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Zona Norte*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Iraneide Soares da. *Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs*. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, M. L. de O. *Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219–246, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2024.

SIMÕES, Taynãna César; MEIRA, Karina Cardoso; SANTOS, Juliano dos; CÂMARA, Daniel Cardoso Portela. Prevalência de doenças crônicas e acesso aos serviços de saúde no Brasil: evidências de três inquéritos domiciliares. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 9, p. 3991–4006, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26n9/3991-4006/pt/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUZA, Ana Paula de. *Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí, 2021.

SOUZA, Jessé de. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. 2. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

SOUZA, Jessé de. *A ralé brasileira*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. *A construção social da educação profissional e tecnológica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TRENTINI, M.; PAIM, L. *Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 133.

VAZ, Livia Sant’anna. *Cotas raciais*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47–120.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. *Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e práticas pedagógicas*. São Carlos: EDUFSCar, 2022.

VITORINO, Elizete Vieira; NETO, Júlio Afonso Sá de Pinho. Indicadores sociais e de vulnerabilidade social: características e possíveis usos na avaliação da competência em informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/4Nz7mJZMHyQthBfmKb8b7yM/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535–549, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJds7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

ZACONNE, Orlando. *Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “*TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 – 2022)*”, desenvolvida pela doutoranda Regyna Kleyde de Holanda Duarte, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal analisar a trajetória de egressos/as cotistas negros/as que passaram pelos cursos técnicos do IFMA. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: Investigar como as desigualdades raciais e regionais influenciam o acesso às oportunidades sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil; Verificar como a política de ação afirmativa vem sendo aplicada na educação profissional tecnológica com o propósito de transformar destinos dos jovens; Compreender o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na promoção da inclusão e de oportunidades no atendimento das demandas sociais e regionais no Brasil; Desvelar as implicações das desigualdades raciais na educação profissional e tecnológica do IFMA

A participação do (a) Sr. (a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o (a) Sr. (a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o (a) Sr. (a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de sua orientadora e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato dos participantes visando assegurar a confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive, se for o caso, do uso de imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento para participar da pesquisa, será realizada uma aplicação de questionário digital que será encaminhado para seu contato (e-mail e/ou WhatsApp), com o intuito de analisar suas percepções, enquanto egresso/as cotista negro/as do curso técnico integrado do Instituto Federal. Ressalta-se que a aplicação do questionário, só ocorrerá após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta proposta investigativa e o (a) Sr. (a) levará cerca de 5 minutos para respondê-lo.

Sua participação contribuirá para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para o campo da Avaliação das políticas públicas de recorte étnico racial no nosso país que servirá de base para suas melhorias.

Em relação às despesas com a pesquisa: o (a) Sr. (a) não terá nenhum tipo de oneração para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Quanto aos riscos e danos: os procedimentos adotados neste estudo, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e não trazem riscos potenciais à sua integridade e mesmo assim, buscar-se-á em todo momento, que nenhum procedimento utilizado, ofereça riscos à sua dignidade.

Ainda, garantimos que, na apresentação dos dados obtidos com a pesquisa mediante aplicação de questionário, em nenhum momento, o seu nome será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a privacidade, bem como dados confidenciais encontrados durante a aplicação do instrumento de coleta de dados.

Esta pesquisa é graduada com risco mínimo. Desta forma, destaca-se que os riscos e danos previstos são: Invasão de privacidade através de informações de cunho pessoal; Possibilidade de constrangimento, desconforto, alterações de comportamento ao responder questões sensíveis relacionadas às informações sobre a trajetória educacional; Cansaço ou aborrecimento com o tempo de duração para responder o questionário; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais; Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Possibilidade de estresse, vergonha, medo, bem como quebras de sigilo e de anonimato.

Ao (à) Sr.(a) serão asseguradas medidas, providências e cautelas que serão utilizadas para enfrentar possíveis riscos e danos, tais como: Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; Garantir privacidade durante a coleta de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se por apresentar-se sempre disponível para atender as suas dúvidas, bem como realizar uma escuta atenta e pelo acolhimento, ressaltando que a obtenção de informações, será apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; Garantir a sua não identificação nominal no formulário e no banco de dados, a fim de garantir o anonimato; Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos para a pesquisa e para si; Garantir explicações necessárias para responder as questões; Garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não

enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa; Garantir a sua liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte das pesquisadoras; Orientar ao(a) Sr.(a) que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; Garantir uma abordagem cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; Garantir a promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o seu nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a sua identificação individual; Garantir que não haverá interferência das pesquisadoras nos procedimentos habituais do seu local de estudo ou na sua vida; Garantir seu o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; Garantir ao(a) Sr.(a) o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; Garantir após a conclusão da coleta de dados que será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Desta forma, em caso de eventuais riscos, o (a) Sr. (a) poderá buscar a reparação dos mesmos, entrando em contato com a pesquisadora responsável e/ou seu orientador. Ademais, caso o participante sinta-se lesionado, terá o direito de acessar à via judicial, com o intuito de procurar às medidas legais cabíveis.

Caso reste alguma dúvida, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, ou seu orientador (a) e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse e terá o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, o descarte de todas as informações prestadas.

Desta forma, solicita-se a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com o questionário possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade. Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e sua orientadora asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir no entendimento de qual é o papel dos Institutos Federais no resultados das ações afirmativas relacionados a Lei de Cotas 12.711/2012.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando à produção e à apropriação de conhecimentos produzidos sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades das Ações Afirmativas para e na Educação Profissional e Tecnológica.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para a sua segurança, o (a) Sr. (a) receberá uma (01) via deste termo.

Regyna Kleyde de Holanda Duarte (Doutoranda). Endereço Pessoal: Rua Aquários número 2476, Memorare. CEP: 64.009-050. Teresina, PI - Brasil. Telefone: (86) 988323145. E-mail: regyna.duarte@ifma.edu.br. Prof. Dr. Reinaldo, dos Santos (Orientador). Endereço Profissional: Rodovia Dourados - Itahum, km 12, Bairro Cidade Universitária, CEP 79804-070, Dourados – MS, UFGD - Prédio da FAED - Sala 29– Dourados, MS – Brasil. Telefone: (67) 999256-2150. E-mail: reinaldo.phd@santos2.com.br.

( ) Concordo em participar da pesquisa

( ) Não concordo em participar da pesquisa

---

Assinatura Pesquisadora

---

Assinatura Participante

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO GERAL E DE CONTATO

Questionário relacionado à pesquisa de doutorado intitulada “TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016–2022), em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGD, desenvolvida por Regyna Kleyde de Holanda Duarte sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

### 1) Sexo:

- Feminino
- Masculino
- \_\_\_\_\_
- Prefiro não responder a esta questão

### 2) Qual a sua idade?

- Menos de 18
- De 18 a 21
- 22 a 30
- Mais de 30
- Prefiro não responder

### 3) Nome do curso que concluiu no IFMA no ensino médio integrado:

- Informática
- Administração
- Zootecnia
- Agrotécnica
- Outro \_\_\_\_\_
- Prefiro não responder a esta questão

### 4) Em que ano você concluiu o curso técnico integrado ao ensino médio no IFMA?

- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- Outro
- Prefiro não responder a esta questão.

**5) Em que ano você ingressou no curso técnico integrado ao ensino médio que você concluiu no IFMA?**

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 2012 | <input type="checkbox"/> 2018                                 |
| <input type="checkbox"/> 2013 | <input type="checkbox"/> 2019                                 |
| <input type="checkbox"/> 2014 | <input type="checkbox"/> 2020                                 |
| <input type="checkbox"/> 2015 | <input type="checkbox"/> Outro                                |
| <input type="checkbox"/> 2016 | <input type="checkbox"/> Prefiro não responder a esta questão |
| <input type="checkbox"/> 2017 |   |

**6) Para o curso técnico integrado ao ensino médio que você concluiu, em qual ou quais processos seletivos você concorreu? (Pode marcar mais de um)**

- Processo Seletivo do IFMA
- SISUTEC geral do MEC
- SISUTEC do IFMA
- Prefiro não responder a esta questão
- Outros \_\_\_\_\_

**7) No curso técnico integrado ao ensino médio do IFMA que você concluiu, a vaga em que você se matriculou foi de qual processo seletivo?**

- Processo seletivo do IFMA
- SISUTEC geral do MEC
- SISUTEC do IFMA
- Prefiro não responder a esta questão
- Outros

**8) No curso técnico integrado ao ensino médio do IFMA que você concluiu, para quais modalidades de vaga você concorreu no processo seletivo?**

- Vagas de ampla concorrência ou acesso universal
- Vaga reservada para baixa renda
- Vaga reservada para renda livre
- Vaga reservada para pessoa com deficiência
- Vaga reservada para escola pública Preto, pardo e indígena
- Prefiro não responder essa questão

**9) Em qual modalidade de vaga você se matriculou no curso técnico integrado ao médio do IFMA? ( Pode marcar mais de uma)**

- Vagas de ampla concorrência ou acesso universal
- Vaga reservada para baixa renda
- Vaga reservada para renda livre
- Vaga reservada para pessoa com deficiência
- Vaga reservada para escola pública Preto e parda
- Vaga reservada para escola pública indígena
- Prefiro não responder essa questão

**10) Você se autodeclara pessoa:**

- Amarela oriental
- Branca
- Indígena
- Negra de cor preta
- Negra de cor parda
- Prefiro não responder a esta questão

**11) Você é pessoa com deficiência nos termos da lei?**

- Sim
- Não

**12) Qual era a faixa de renda bruta familiar *per capita* no ano em que você ingressou no curso técnico integrado ao médio no IFMA?**

- De 0 até 1 salário-mínimo e meio
- De mais de 1 salário-mínimo e meio até 3 salários-mínimos
- De mais de 03 salários-mínimos até 5 salários-mínimos
- Mais de 5 salários-mínimos
- Prefiro não responder a esta questão

\* Considere somar a renda de todas as pessoas da família e dividir essa renda pela quantidade de pessoas da família que vivem dessa renda.

**13) Em qual câmpus você concluiu o curso técnico integrado ao médio no IFMA?**

- Câmpus Caxias
- Câmpus São Raimundo das Mangabeiras
- Câmpus São Luís Centro Histórico
- Outro Câmpus \_\_\_\_\_
- Prefiro não responder a esta questão

**14) Você tem interesse e disponibilidade em continuar participando da pesquisa e responder a mais 2 questionários?**

- Sim, tenho interesse e disponibilidade de responder os questionários
- Não, tenho interesse e disponibilidade de responder os questionários.

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INTERMEDIÁRIO**

Questionário relacionado à pesquisa de doutorado intitulada “TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016–2022)”, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, desenvolvida por Regyna Kleyde de Holanda Duarte sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Este questionário terá por objetivo mensurar a trajetória de egressos considerando os anos de 2014 (antes do ingresso no curso), 2016 (durante o desenvolvimento do curso) e 2019 (após a conclusão/saída do curso).

Sobre o ano de 2014, por gentileza forneça-me algumas informações sobre você antes de seu ingresso no IFMA.

**1) Em relação à atividade econômica no ano de 2014, você:**

- Não desenvolvia atividade econômica e não era estudante
- Desenvolvia atividade econômica e era estudante
- Não desenvolvia atividade econômica e era estudante
- Desenvolvia atividade econômica e não era estudante
- Prefiro não responder a esta questão
- Outro: \_\_\_\_\_

Caso a resposta seja “desenvolvia atividade econômica”, qual era sua ocupação?

---

Em caso de dúvida, acesse o *link* para consultar a tabela de ocupações:

<https://www.vriconsulting.com.br/trabalhista/cbo.php>

***Colabore fornecendo dados sobre sua renda e participação comunitária referentes ao ano de 2014.***

**2) Em 2014, qual era sua renda bruta mensal individual?**

- Não tinha renda
- De 0 até 1 salário-mínimo e meio
- De mais de 1 salário-mínimo e meio até 3 salários
- De 2 a 3 salários-mínimos
- De 4 a 5 salários-mínimos
- Mais de 5 salários-mínimos
- Prefiro não responder a esta questão

\* Considere somar a renda de todas as pessoas da família e dividir pela quantidade de pessoas.

**3) Em 2014, você participava ativamente de algum grupo/espço comunitário social?**

- Sim, participava de grupo/espço comunitário social  
 Não, não participava de grupo/espço comunitário social  
 Prefiro não responder a esta questão

Caso a resposta seja afirmativa, de qual grupo/espço comunitário social você participava?

- 
- Prefiro não responder a esta questão

**4) Em 2014, qual era o seu nível de participação nesses grupos/espços?**

- Participação formal/regular como membro de base  
 Participação informal e/ou de forma esporádica como membro de base  
 Participação como liderança ou dirigente superior  
 Participação como dirigente intermediário  
 Não participava  
 Prefiro não responder a esta questão

**Ano de 2016 agora. Ajude-me respondendo a questões semelhantes às anteriores sobre ocupação, renda e participação social referentes ao ano de 2016.**

**5) Em relação à atividade econômica no ano de 2016, você:**

- Não desenvolvia atividade econômica e não era estudante  
 Desenvolvia atividade econômica e era estudante  
 Não desenvolvia atividade econômica e era estudante  
 Desenvolvia atividade econômica e não era estudante  
 Prefiro não responder a esta questão  
 Outro: \_\_\_\_\_

Caso a resposta seja “desenvolvia atividade econômica”, qual era sua ocupação?

---

Em caso de dúvida, acesse o *link* para consultar a tabela de ocupações:  
<https://www.vriconsulting.com.br/trabalhista/cbo.php>

**Agora colabore fornecendo dados sobre sua renda e participação comunitária referentes ao ano de 2019.**

**6) Em 2019, qual era sua renda bruta mensal individual?**

- Não tinha renda  
 De 0 até 1 salário-mínimo e meio  
 De mais de 1 salário-mínimo e meio até 3 salários  
 De 2 a 3 salários-mínimos  
 De 4 a 5 salários-mínimos  
 Mais de 5 salários-mínimos  
 Prefiro não responder a esta questão

\* Considere somar a renda de todas as pessoas da família e dividir pela quantidade de pessoas.

**7) Em 2019, você participava ativamente de algum grupo/espço comunitário social?**

- Sim, participava de grupo/espço comunitário social  
 Não, não participava de grupo/espço comunitário social  
 Prefiro não responder a esta questão

Caso a resposta seja afirmativa, de qual grupo/espço comunitário social você participava?

---

Prefiro não responder a esta questão

**8) Em 2019, qual era o seu nível de participação nesses grupos/espços?**

- Participação formal/regular como membro de base
- Participação informal e/ou de forma esporádica como membro de base
- Participação como liderança ou dirigente superior
- Participação como dirigente intermediário
- Não participava
- Prefiro não responder a esta questão

**Por fim, ajude-me fornecendo algumas informações sobre você referentes ao ano de 2020.**

**9) Em 2020, você estava matriculado(a) em algum curso de graduação?**

- Sim, abandonei o curso iniciado em 2020/2021/2022 e estava cursando outro curso.
  - Não, pois abandonei/evadi/desisti.
  - Sim, continuava cursando o curso iniciado em 2020/2021/2022.
  - Não, abandonei o curso iniciado em 2020/2021/2022 e conclui outro curso.
  - Não, pois já havia concluído o curso iniciado em 2020/2021/2022.
  - Prefiro não responder a esta questão.
- Caso a resposta seja positiva, qual o nome do curso?
- 

**Forneça algumas informações sobre sua atividade econômica referente ao ano de 2020.**

**10) Em relação à atividade econômica no ano de 2020, você:**

- Não desenvolvia atividade econômica e não era estudante
- Desenvolvia atividade econômica e era estudante
- Não desenvolvia atividade econômica e era estudante
- Desenvolvia atividade econômica e não era estudante
- Prefiro não responder a esta questão
- Outro: \_\_\_\_\_

**Caso a resposta seja “desenvolvia atividade econômica”, qual a sua ocupação?**

---

Em caso de dúvida, acesse o *link* para consultar a tabela de ocupações:

<https://www.vriconsulting.com.br/trabalhista/cbo.php>

**11) Em 2020, qual era sua renda bruta mensal individual?**

- Não tinha renda
- De 0 até 1 salário-mínimo e meio
- De mais de 1 salário-mínimo e meio até 3 salários
- De 2 a 3 salários-mínimos
- De 4 a 5 salários-mínimos
- Mais de 5 salários-mínimos
- Prefiro não responder a esta questão

\* Considere somar a renda de todas as pessoas da família e dividir pela quantidade de pessoas.

**12) Em 2020, você participava ativamente de algum grupo/espço comunitário social?**

- Sim, participava de grupo/espço comunitário social  
 Não, não participava de grupo/espço comunitário social  
 Prefiro não responder a esta questão

**Caso a resposta seja afirmativa, de qual grupo/espço comunitário social você participava?** \_\_\_\_\_

- Prefiro não responder a esta questão

**13) Em 2020, qual era o seu nível de participação nesses grupos/espços?**

- Participação formal/regular como membro de base  
 Participação informal e/ou de forma esporádica como membro de base  
 Participação como liderança ou dirigente superior  
 Participação como dirigente intermediário  
 Não participava  
 Prefiro não responder a esta questão

**14) Durante o curso técnico integrado ao médio no IFMA, você participou de alguma atividade com auxílio financeiro de bolsa?**

- Sim     Não

**15) Se participou, qual foi a atividade em que foi contemplado (a) com o auxílio financeiro de bolsa pela instituição?**

- Iniciação científica  
 Projeto de extensão  
 Auxílio-transporte  
 Auxílio-alimentação  
 Auxílio-moradia

Outro? \_\_\_\_\_

**16) Esse auxílio financeiro da bolsa foi importante para a sua permanência na instituição?**

- Sim     Não

**Se importante, descreva o papel desse auxílio financeiro para a sua permanência na instituição.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17) Você estaria interessado em participar de uma terceira etapa da pesquisa?**

- Sim     Não

***Obrigada por responder as questões até aqui. Sua contribuição é muito importante!***

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL**

Questionário relacionado à pesquisa de doutorado intitulada “TOCANDO EM FRENTE: TRAJETÓRIAS DE NEGROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DO ENSINO TÉCNICO DO IFMA (2016 – 2022) ”, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGD, desenvolvida por Regyna Kleyde de Holanda Duarte sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Forneça algumas informações sobre as mudanças positivas relacionadas a emprego, renda e participação comunitária ocorrida entre os anos de 2014 (antes do ingresso no curso), 2016 (durante o desenvolvimento do curso) e 2019 (após a conclusão/saída do curso).

Comparando dois anos antes de você ingressar no curso técnico integrado e dois anos depois que ingressou que

**1) Comparando dois anos antes que você ingressou no curso técnico integrado e dois anos depois do seu ingresso no ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação as suas condições de emprego?**

- Não ocorreram mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.
- Sim. Ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.
- Sim. Ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.
- Sim. Ocorreram muitas/várias mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.
- Prefiro não responder essa questão.

**2) Informe quais foram as mudanças positivas relacionadas às suas condições de emprego. (Cite até três mudanças).**

---

---

---

**3) Comparando dois anos antes de você ingressou no curso técnico integrado e dois anos depois, do seu ingresso no curso do ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à sua renda individual ou familiar?**

- Não, ocorreram mudanças positivas relacionadas à minha renda.
- Sim, ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas à minha renda.
- Sim, ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas à minha renda.
- Sim, ocorreram muitas/várias mudanças positivas relacionadas à minha renda.
- Prefiro não responder essa questão.

**4) Aponte quais foram as mudanças positivas relacionadas à sua renda bruta mensal individual. (Cite até três mudanças).**

---

---

**5) Comparando dois anos antes de você ingressou no curso técnico integrado e dois anos depois do, com seu ingresso no ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à sua participação em grupos/espços sociais?**

- Não ocorreram mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
 Sim. Ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
 Sim. Ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
 Sim. Ocorreram várias/muitas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
 Prefiro não responder essa questão.

**6) Aponte quais foram as mudanças positivas relacionadas à sua participação comunitária. (Cite até três mudanças).**

---

---

---

**Mudanças Positivas dois anos da entrada no curso e dois anos depois do ingresso no curso. Agora, forneça algumas informações sobre as mudanças positivas relacionadas à emprego, renda e participação comunitária ocorridas entre os anos de 2019/2020 e 2021.**

**7) Comparando o momento dois anos que você estava matriculado no curso e dois anos depois que concluiu o curso, com sua frequência e/ou conclusão do ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação as suas condições de emprego?**

- Não ocorreram mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.  
 Sim. Ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.  
 Sim. Ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.  
 Sim. Ocorreram muitas/várias mudanças positivas relacionadas às minhas condições de emprego.  
 Prefiro não responder a esta questão.

**8) Aponte quais foram as mudanças positivas relacionadas às suas condições de emprego. (Cite até três mudanças).**

---

---

---

**9) Comparando o momento dois anos que você estava matriculado no curso e dois anos depois que concluiu o curso, com sua frequência e/ou conclusão o ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à participação política / comunitária**

- Participação em conselhos  
 Família  
 Clube  
 Vizinhança

( ) Espaços esportivos culturais

**10) Comparando o momento dois anos que você estava matriculado no curso e dois anos depois que concluiu o curso, com sua frequência e/ou conclusão o ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à sua renda individual e ou familiar?**

- ( ) Não ocorreram mudanças positivas relacionadas à minha renda.  
( ) Sim. Ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas à minha renda.  
( ) Sim. Ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas à minha renda.  
( ) Sim. Ocorreram muitas/várias mudanças positivas relacionadas à minha renda.  
( ) Prefiro não responder a esta questão.

**11) Aponte quais foram as mudanças positivas relacionadas à sua renda bruta mensal individual. (Cite até três mudanças).**

---

---

---

**12) Comparando o momento dois anos que você estava matriculado no curso e dois anos depois que concluiu o curso, com sua frequência e/ou conclusão o ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à participação política / comunitária**

- ( ) Participação em conselhos  
( )

**12) Comparando o momento dois anos que você estava matriculado no curso e dois anos depois que concluiu o curso, com sua frequência e/ou conclusão o ensino médio integrado, você percebeu que ocorreram mudanças positivas em relação à participação em grupos/espços sociais?**

- ( ) Não ocorreram mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
( ) Sim. Ocorreram poucas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
( ) Sim. Ocorreram algumas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
( ) Sim. Ocorreram várias/muitas mudanças positivas relacionadas à minha participação comunitária.  
( ) Prefiro não responder a esta questão.

**13) Aponte quais foram as mudanças positivas relacionadas à sua participação comunitária. (Cite até três mudanças). Comente os motivos para essas mudanças.**

---

---

---

**14) Você considera que teria conseguido ingressar no ensino médio integrado sem as cotas raciais?**

- ( ) Não, de forma alguma teria conseguido ingressar nesse curso, senão fosse cotista negro/a.  
( ) Dificilmente conseguiria entrar nesse curso, se não fosse cotista negro/a.  
( ) Sim, teria conseguido ingressar mesmo se não fosse cotista negro/a.

**15) Você considera que as mudanças positivas ocorridas em relação a emprego, teriam ocorrido se você não tivesse ingressado/concluído o ensino médio integrado IFMA por meio das cotas raciais?**

(  ) Não

(  ) Sim. Acredito que as mudanças estivessem ocorrido mesmo

**16) Você considera que as mudanças positivas ocorridas em relação participação social e participação política, teriam ocorrido se você não tivesse ingressado/concluído o ensino médio integrado IFMA por meio das cotas raciais? Comente.**

---

---

---

Obrigada pela sua contribuição. Sua participação foi relevante para minha pesquisa!

Você deseja receber notícias sobre essa pesquisa? (  ) Sim.(  ) Não.

## APÊNDICE E – QUADRO DE OCUPAÇÕES

<p><b>Categoria 1: Altos cargos públicos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados.</b></p> <p>Deputado; Senador; Desembargador; Diplomata; Banqueiro; Diretor de grande Companhia; Proprietário de grande Indústria, Fazenda ou Empresa Comercial de grande porte; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 2: Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio e assemelhados.</b></p> <p>Advogado; Economista; Administrador; Jornalista; Juiz; Professor Universitário; Promotor; Publicitário; Médico; Dentista; Veterinário; Farmacêutico; Agrônomo; Arquiteto; Engenheiro; Delegado de Polícia; Gerente de Banco; Dono de Cartório, Proprietário de Indústria, Empresa Comercial de porte médio ou pequeno (inclusive franquia); Prefeito; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 3: Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.</b></p> <p>Chefe de escritório ou Seção; Chefe de Agência de Correio, Bancário, Enfermeiro, Contador, Desenhista, Conferente de Alfândega, Tesoureiro, Topógrafo; Escrevente de Cartório; Tenente e Subtenente das Forças Armadas; Professor ou Diretor de Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio; Despachante (com mais de um empregado); Protético (com mais de um empregado); Representante de Firma Comercial; Gerente de Casa Comercial; Administrador de Fazenda, Comerciante ou Dono de Fábrica, de pequeno Estabelecimento Comercial/do Setor Agropecuário/ de Serviços; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 4: Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas.</b></p> <p>Almoxarife, Auxiliar de Escritório; Caixa de Firma Comercial; Corretor de Imóveis; Digitador; Escriturário, Escrivão de Polícia; Professor Leigo ou de Escola sem diploma de nível superior; Inspetor de escola; Recepcionista; Telefonista; Operador de Telemarketing; Sítante Proprietário; Técnico de Informática; Técnico de laboratório; Vendedor de Firma; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 5: Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.</b></p> <p>Contramestre; Empreiteiro; Fiscal de Transporte Coletivo; Inspetor de Serviços; Inspetor de Polícia; Dono de Banca de Jornal; Dono de Pensão; Dono de Quitanda; Mestre-de-obras; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 6: Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.</b></p> <p>Alfaiate; Barbeiro; Cabeleireiro e Manicure; Carpinteiro; Chacareiro; Eletricista; Encanador; Feirante; Funileiro; Marceneiro; Mecânico; Motorista; Operador de Cinema, Padeiro; Pintor; Relojoeiro; Sapateiro; Serralheiro; Técnico de TV; Vidraceiro; Zelador de Edifício; Garçom; Guarda ou Vigia; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 7: Ocupações manuais não especializadas.</b></p> <p>Carregador; Cobrador de Ônibus; Coletor de Lixo; Entregador; Lavrador ou Trabalhador Rural; Pedreiro; Ajudante-de-obra; Pescador; Porteiro; Vendedor Ambulante; Faxineiro; Empregada Doméstica; Jardineiro; e ocupações assemelhadas.</p>
<p><b>Categoria 8: Ocupações do lar.</b></p>
<p><b>Categoria 9: Estudante.</b></p>