



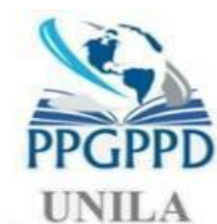
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA,
SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

**O ENSINO DE EXCELÊNCIA COMO OPORTUNIDADE ANTI EXCLUSÃO:
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFPR E UM
ESTUDO DE CASO NO CAMPUS FOZ DO IGUAÇU**

ALEX TOMÁZ

DISSERTAÇÃO

Foz do Iguaçu
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA,
SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

**O ENSINO DE EXCELÊNCIA COMO OPORTUNIDADE ANTI EXCLUSÃO:
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFPR E UM
ESTUDO DE CASO NO CAMPUS FOZ DO IGUAÇU**

ALEX TOMÁZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof. Dr^a. Renata Peixoto de Oliveira

Foz do Iguaçu
2025

ALEX TOMÁZ

**O ENSINO DE EXCELÊNCIA COMO OPORTUNIDADE ANTI EXCLUSÃO:
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFPR E UM
ESTUDO DE CASO NO CAMPUS FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a Renata Peixoto de Oliveira
UNILA

Prof.^a Dr^a Ângela Maria de Souza
UNILA

Prof.^a Dr^a Flavia Pereira Xavier
UFMG

Foz do Iguaçu, 18 de março de 2025.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

T655

Tomáz, Alex.

O ensino de excelência como oportunidade anti exclusão: avaliação das ações afirmativas étnico-raciais no IFPR e um estudo de caso no campus Foz do Iguaçu / Alex Tomáz. - Foz do Iguaçu, 2025. 160 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

Orientadora: Renata Peixoto de Oliveira.

1. Ações Afirmativas. 2. Instituto Federal do Paraná - IFPR. 3. Ensino Técnico Integrado. 4. Reparação histórica e equidade racial. 5. Diversidade humana. 6. Integração social. I. Oliveira, Renata Peixoto de.
II. Título.

CDU 364-787.8(=013)(81)

Dedico este trabalho a toda nossa ancestralidade que chegou aqui na condição de escravizados, mas nunca se rendeu e sempre foi subversiva. Que essa indignação herdada nunca morra, e, sempre que necessário, nos faça confrontar as injustiças sociais provocadas pelo capitalismo.

Dedico a minha Família em especial a minha mãe a Dona Claudete (in memoriam) e meu Pai José Albino que batalharam para que seus filhos tivessem acesso a educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à “profe” Renata Peixoto de Oliveira não só pela constante orientação, mas principalmente pelo acolhimento. Fez o possível e o impossível para me desenvolver nesse processo de escrita, respeitando minha singularidade. Fez-me sentir humano.

À minha família.

Às professoras da banca pelas orientações, sugestões e críticas profissionais.

Aos professores e técnicos(as) administrativos em educação do programa de pós-graduação e da Pró-Reitoria de pós-graduação.

Aos colegas de curso.

Aos pares e amigos do Neabi - IFPR.

Ao IFPR por dar condições de realizar essa pesquisa.

Aos colegas do IFPR campus Foz do Iguaçu em especial ao José Victor.

Agradeço imensamente todas as mulheres que passaram por minha vida e que foram e são marcantes para mim pela escrita, pelos exemplos, pela coragem, pelas músicas, pelas imagens e por tudo.

Por fim, embora não seja algo positivo, mas sim relevante, agradeço a alguns cidadãos da cidade de Foz do Iguaçu pelo racismo explícito sofrido. Foi o gatilho que me levou a refletir profundamente sobre minha negritude e identidade.

O conselho que dou para essa juventude é estudar, aprender, conhecer e se preparar para, então, se engajar: agir; criar; interagir e participar da construção das coisas. Cada um tem seu talento e sua área de interesse. O importante é se colocar a serviço do avanço e dedicar-lhe as suas energias.

Abdias do Nascimento.

A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu auto-respeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje.

Al Hajj Malik Al-Habazz(Malcolm X).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo avaliar a implementação das políticas de ações afirmativas étnico-raciais no Instituto Federal do Paraná (IFPR), com foco na análise das taxas de ingresso, evasão e conclusão de alunos cotistas e não cotistas. A pesquisa parte da premissa de que o ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado pelos Institutos Federais, pode atuar como uma ferramenta de inclusão social e combate à exclusão. Historicamente, o próprio Estado praticou ações negativas na educação, especialmente contra grupos étnicos específicos, gerando desigualdades sistêmicas. Em resposta, políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas, foram adotadas como um meio de corrigir essas injustiças históricas. O estudo está dividido em duas etapas principais: primeiro, é realizada uma análise quantitativa dos dados do IFPR em nível estadual, com o objetivo de identificar padrões e desafios na aplicação das políticas de cotas. Em seguida, o campus de Foz do Iguaçu é analisado por meio de um estudo de caso qualitativo, incluindo entrevistas com servidores e gestores, para compreender como essas políticas impactam a trajetória educacional e social dos estudantes. A pesquisa também explora conceitos como diversidade, inclusão e equidade no contexto da educação profissional, bem como as implicações das políticas de autodeclaração racial no ensino público brasileiro. Os resultados esperados incluem uma compreensão aprofundada dos desafios e potencialidades das ações afirmativas no IFPR, a identificação de boas práticas e recomendações para melhorar a inclusão e a permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino técnico integrado. Ao abordar as ações negativas do Estado no passado e seus efeitos duradouros, este estudo destaca a importância das medidas afirmativas na promoção da justiça social e da equidade educacional.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, IFPR, Ensino Técnico Integrado, Reparação Histórica e Equidade Racial, Diversidade e Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims to evaluate the implementation of ethnic-racial affirmative action policies at the Federal Institute of Paraná (IFPR), focusing on the analysis of admission, dropout, and completion rates among quota and non-quota students. The research is grounded in the premise that technical education integrated with high school, offered by Federal Institutes, can serve as a tool for social inclusion and combating exclusion. Historically, the State itself perpetuated negative actions in education, particularly against specific ethnic groups, creating systemic inequalities. In response, affirmative action policies, such as quota systems, have been adopted as a means to address and rectify these historical injustices. The study is divided into two main stages: first, a quantitative analysis of IFPR data at the state level is conducted to identify patterns and challenges in the application of quota policies. Second, the Foz do Iguaçu campus is examined through a qualitative case study, including interviews with staff and administrators, to understand how these policies impact students' educational and social trajectories. The research also explores concepts such as diversity, inclusion, and equity in the context of professional education, as well as the implications of racial self-declaration policies in Brazilian public education. The expected outcomes include a deeper understanding of the challenges and potential of affirmative action policies at IFPR, the identification of best practices, and recommendations for improving the inclusion and retention of historically marginalized groups in integrated technical education. By addressing the State's past negative actions and their lasting effects, this study highlights the importance of affirmative measures in promoting social justice and educational equity.

Keywords: Affirmative Action, IFPR, Integrated Technical Education, Historical Reparation and Racial Equity, Diversity and Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – II Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa..... | 70 |
| Figura 2 – IFPR Saramago..... | 94 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Classificação racial dos estudantes matriculados no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2019–2023)..... | 95 |
| Tabela 2 – Distribuição de matrículas, ingressantes e concluintes por raça/cor no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2023)..... | 97 |
| Tabela 3 – Evolução da autodeclaração racial dos estudantes do IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2019–2023)..... | 98 |
| Tabela 4 – Taxa de evasão por curso no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2019)..... | 100 |
| Tabela 5 – Distribuição dos entrevistados por cargo e função no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2023)..... | 101 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Classificação racial do IBGE – Autodeclaração dos participantes..... | 103 |
| Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes..... | 104 |
| Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos(as) servidores(as)..... | 105 |
| Gráfico 4 – Tempo de vinculação no cargo..... | 106 |
| Gráfico 5 – Percepção sobre a existência de políticas de cotas no campus..... | 107 |
| Gráfico 6 – Percepção sobre os desafios na implementação das cotas..... | 108 |
| Gráfico 7 – Ações de inclusão no setor de atuação dos servidores..... | 109 |
| Gráfico 8 – Percepção do impacto da política de cotas no campus..... | 110 |
| Gráfico 9 – Acompanhamento oferecido aos estudantes cotistas..... | 111 |
| Gráfico 10 – Acolhimento oferecido aos estudantes beneficiários de ações..... | |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E CRÍTICA NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL | 23 |
| 2.1 Diversidade, Inclusão e Justiça Social | 24 |
| 2.2 Educação e Reproduções Sociais | 36 |
| 2.3 Políticas Educacionais e Combate ao Racismo | 49 |
| 3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA | 52 |
| 3.1 Perspectiva Histórica da RFEPCT | 54 |
| 3.2 Os Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia | 56 |
| 3.3 O Ensino Profissionalizante No Brasil: Instrumento De Controle Social ou Ferramenta De Inclusão? | 59 |
| 4 MATERIALIZANDO DADOS: A POLÍTICA DE COTAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS EM NÚMEROS | 66 |
| 4.1 Política De Cotas No Ifpr | 72 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 89 |
| 5.1 Resultados | 92 |
| 5.2 Discussão | 114 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| Anexo | 132 |

1 INTRODUÇÃO¹

Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, o ensino de excelência como oportunidade anti exclusão surge como um instrumento estratégico para promover justiça social, ampliar o acesso e garantir a permanência de grupos historicamente marginalizados nos espaços educacionais. Neste estudo, o termo "ensino de excelência" refere-se não apenas à qualidade acadêmica medida por desempenho e infraestrutura, mas principalmente à capacidade da instituição de promover um ambiente educacional que integre justiça social, diversidade e equidade. Trata-se de um ensino que acolhe diferentes sujeitos históricos, reconhece desigualdades estruturais e atua de forma ativa na superação de exclusões. A excelência aqui está atrelada ao compromisso com a transformação social por meio da educação.

Escrever, falar ou mencionar sobre as cotas raciais no Brasil é “mexer em vespeiro”, um tópico espinhoso, que mesmo após 13 anos da institucionalização das políticas discriminatórias de acesso ao ensino, o tema atiza grandes debates com argumentos prós ou contra essa política pública. Estranhamente, para um país que transpõe a ideia de democracia racial o assunto não deveria causar tamanha polêmica. Contudo, o furor da sociedade restringe-se apenas, especificamente, às políticas afirmativas que, de certa forma, procuram resolver uma omissão do Estado determinada por erros de governos anteriores.

Sobretudo, em um passado nem tão distante houveram outros tipos de reservas de vagas que nem sequer são lembradas, comentadas, ou mesmo problematizadas, tendo por um exemplo, no Brasil existiu vagas privadas nas melhores faculdades do Rio de Janeiro para filhos de fazendeiros, que ficou conhecido como a “Lei do Boi”.

¹ Conforme orientação da banca, é importante situar o lugar social de vivência do autor desta pesquisa. O autor é servidor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Foz do Iguaçu, desde 2021, onde também atua como representante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Então, toda essa comoção, para uma parte da sociedade contrária ao programa, o óbice não é a reserva de vagas, mas, sim, para quem as são destinadas, um racismo estrutural velado. racismo, entendido aqui como uma tecnologia de opressão que visa favorecer um grupo específicos da sociedade de certas características europeias, em desfavor de outro grupo social, de pessoas não-brancas, sendo assim, o racismo é um produto, um fenômeno criado pela forma que a sociedade atual está organizada, o capitalismo.

O favorecimento vai gerando concentrações de privilégios, poder, capital que causam desequilíbrios entre os membros da sociedade e para esse desequilíbrio chamaremos ao decorrer do trabalho de desigualdade social. Marx (2017) argumenta que a desigualdade social não é um fato natural, mas sim uma consequência das relações sociais de produção. O capitalismo, ao gerar classes sociais antagônicas, torna o Estado um instrumento de dominação da burguesia. As leis, nesse contexto, são utilizadas para legitimar e perpetuar as desigualdades, reforçando a posição privilegiada da classe dominante.

Uma vez mencionado o racismo, será difícil desvincular da proposta que tem esse documento, tendo em conta seu valor como um objeto primordial dentro do contexto deste estudo. Atualmente, o racismo e as demais formas de opressão advindos da herança da colonização europeia só podem ser compreendidos com um retorno à dinâmica aplicada na época e que ainda, culturalmente, é perpetuado em todas as estruturas da sociedade, segundo Quijano (2005) durante a época das colonizações construiu-se uma ideia que há uma hierarquia, uma relação de poder entre os seres humanos, o modelo e a referência do ideal está concentrado na figura do Homem branco europeu, e que os demais seres com características diferentes desse padrão ideal são inferiores, os colonizadores detiveram em separar espécies através de particularidades fenotípicas, ou seja, foi elaborado um sistema que entende que há uma raça superior à outra raça.

O Estado com toda a sua soberania política, administrativa e de influência é o único meio possível investido de poder-dever capaz para intervir nas desigualdades sociais, no racismo e em toda e qualquer forma de opressão, mas longe disso, com decisões particulares equivocadas

sustentadas por uma cultura colonial, atreladas às omissões estratégicas, o aparato estatal já foi um instrumento de agravo de injustiça social.

A primeira lei de educação, promulgada em 1837, possuía um alto teor excludente que impossibilitava a educação de escravizados, filhos de escravizados libertos e indígenas, em outras palavras, apenas pessoas brancas, geralmente de famílias abastadas, tinham acesso a educação e isso perdurou por um certo tempo. Tempo suficiente para aumentar a marginalização social, uma vez que, para acessar cargos e empregos com maior remuneração é necessário possuir alto grau de conhecimento e qualificação, então, como uma população que foi recusada a ter conhecimento poderia ter acesso a trabalhos com boa remuneração para se manter e manter pessoas que estão ao seu cuidado?.

Uma vez identificado as falhas que restringem direitos; garantias individuais e coletivas, o Estado através de governos orientados por seu interesse político, decidem se há ou não a necessidade de intervir em um problema social com políticas públicas estratégicas, ou seja, mesmo sendo um inconveniente as vistas da sociedade, é discricionário aos administradores da máquina pública o interesse de manifestarem-se diante de quadros desigualdade social. Após superado e resolvidos os conflitos que envolvem o processo decisório, os governos com o poder do Estado criam estratégias para intervir em questões sociais, em se tratando do tema de reserva de vagas na educação são disponibilizados mecanismos com recursos públicos para o fomento da inclusão e acesso.

A discussão sobre as reservas de vagas para alunos pertencentes a população negra iniciou-se no Brasil no início do séc. XXI, as universidades viram a necessidade de ampliar suas ofertas de vagas, pois o número de evasão havia crescido exponencialmente, desta forma, copiaram um modelo de cotas já existentes nos Estados Unidos e outros países como Índia, Malásia, África do sul, Canadá, entre outros. Estudaram sua aplicabilidade em nosso país e decidiram por usar esses programas em suas devidas instituições, como mencionado anteriormente, causando muitos debates em diferentes tipos de ambientes.

O Superior Tribunal Federal, STF, após ser provocado por meio de ações na justiça, decidiu em plenário pela constitucionalidade das cotas e em 29 de agosto de 2012 foi sancionada no congresso a lei de reservas de vagas para cotistas nas instituições federais de ensino.

Passados onze anos após a implementação da política de cotas ainda há certa dificuldade das instituições de ensino na efetividade dessas políticas, pois, ocorrem fraudes nos diferentes processos de seleção, há pouco treinamento dos profissionais, seja por falta de planejamento, ou mesmo, poucos recursos disponibilizados para as ações, entre outros fatores que prejudicam a efetividade.

Quando se pensa em políticas públicas comumente há uma reflexão nas etapas que serão necessárias para o fluxo dessas políticas públicas, nisso, habitualmente, cogita-se com certa prioridade algumas dessas fases de criação de políticas públicas, por exemplo, como se originou a ideia, para quem essas políticas públicas é destinada, quem são os autores envolvidos, quais serão os recursos disponíveis, entre outras coisas.

Contudo, num primeiro momento, nem todas as etapas que envolvem as políticas públicas são lembradas que acabam por ser postas, e, quando estas são referidas recebem um foco, um esforço menor do que se devia, ou, então, para justificar que algo relativo a avaliação foi organizado criam manuais burocráticos complexos e repletos de jargões técnicos, índices que nem sempre refletem a realidade, não apenas isso, é possível observar nos estudos da temática pouco dinamismo e a prevalência de um viés estritamente normativo e/ou uma priorização dos aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas.

A avaliação de políticas públicas desempenha um papel fundamental no processo de formulação e implementação dessas políticas, fornecendo informações essenciais para a tomada de decisões e aprimoramento contínuo. No entanto, uma avaliação por si só pode ser insuficiente para garantir a perenidade das políticas públicas, leia-se Políticas Públicas de Estado, em face das mudanças políticas e da transição de governo.

É nesse contexto que se procura levantar informações se há ou não relevância da meta-avaliação como uma abordagem complementar e estratégica para enfrentar o desafio de tornar as políticas públicas estatais e independentes de mudanças de liderança.

Embora os termos análise e avaliação sejam frequentemente usados de forma intercambiável, eles se referem a processos distintos na análise de políticas públicas e dentro do tema proposto apresentam "valores" e "ações" diferenciados.

Anteriormente, foi mencionado a respeito de avaliação de políticas públicas que é um processo específico, sistemático e objetivo que busca medir o desempenho dessas políticas públicas em relação a seus propósitos, finalidades pensadas e articuladas no decorrer do ciclo de políticas públicas, não apenas na fase de implementação. E o resultado das avaliações realizadas pode/deve ser usado para informar decisões futuras sobre a política. O processo de análise surgiu nos anos 1950 em conjunto da necessidade de estudar as políticas públicas sobre a égide da ciência política e social onde pretendia-se explorar teorias e fórmulas científicas voltadas às ações do governo (LASSWELL, 1951).

Passados alguns anos, foram necessárias diversas tentativas no desenvolvimento de técnicas e métodos para uma correta análise de políticas públicas empregando conhecimentos interdisciplinares, na época foi marcado pela primazia da técnica, com fundamentos de que qualquer problema poderia ser resolvido através de uma análise rigorosa, da compreensão e divisão do problema. Portanto, nesta ótica a análise de políticas públicas deveria ter uma presença maior de estudiosos da academia, tecnocratas, burocratas especializados e outros profissionais capacitados para oferecer soluções sem um envolvimento com o mundo da política. A óbice a este enfoque mais tecnicista concentra-se na necessidade de uma visão holística, ou seja, não desconsiderar, jamais, singularidades do campo político, social e administrativo.

Observa-se ainda que a análise de políticas públicas a partir dos anos 90 adquire uma abordagem que tem por finalidade uma oposição ante à análise tecnicista. Este novo enfoque com uma inclinação argumentativa, visa discutir como as ideias influenciam na formulação de políticas, ao invés de, apenas criar/procurar na literatura novos conceitos menosprezando as particularidades importantes no processo de implementação, como a região terrestre, a cultura local da população, a logística para se chegar a essa região e os meios de transporte que serão utilizados.

Complementando, as ideias também ajudam no conhecimento dos períodos de mudança e prosseguimentos em políticas que, em um trabalho conjunto das instituições, possibilitam um quadro de segurança quanto à uma ruptura em políticas públicas (BAUMGARTNER; JONES 1993). Não apenas isso, as ideias visam a conciliação de diferentes autores interessados no tema e que em um possível cenário de disputa, estes, estarão motivados nas mudanças necessárias para uma política pública (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999).

Diferente da avaliação, a análise de políticas públicas é concebida como um processo complexo que envolve múltiplos atores, interesses e valores, e que requer uma abordagem interdisciplinar e crítica. A análise de políticas públicas, segundo o documento, não se limita a solucionar problemas de forma tecnocrática, mas sim a aproximar fato e valor, coletar evidências, desenvolver argumentos e persuadir amplas audiências em torno de ideias.

Isso significa que a análise de políticas públicas não se restringe apenas a uma abordagem técnica, mas também envolve aspectos políticos e ideológicos. Além disso, o documento destaca que os estudos mais recentes em políticas públicas têm reservado às ideias papel central em seus mecanismos explicativos. Isso significa que as ideias são consideradas elementos fundamentais para a compreensão dos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de buscar subsídios a partir de conteúdos teóricos em evidências sólidas e nas experiências vividas ao longo dos últimos anos. Ao identificar as práticas bem-sucedidas e os

desafios enfrentados, serão possíveis recomendações e orientações para melhorar a qualidade e o alcance das políticas públicas tanto na fase de implementação de políticas públicas já existentes, ou, ainda, quanto na formulação de políticas futuras que beneficiem o progresso da sociedade.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar a efetividade da implementação da política de reserva de vagas para a população negra, segundo os métodos adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e seu impacto na promoção da diversidade, inclusão social-racial e equidade educacional.

Ainda, têm por objetivos específicos: Investigar a diversidade entre os estudantes admitidos nos institutos federais antes e após a implementação da política de reserva de vagas para a população negra; Avaliar o desempenho acadêmico e as taxas de conclusão de curso dos estudantes beneficiados pela política de reserva de vagas em comparação com os demais; Identificar os desafios enfrentados pelos institutos federais na implementação da política de reserva de vagas e possíveis estratégias para superá-los; Examinar as percepções de servidores públicos que atuam na instituição de ensino sobre a eficácia da política de reserva de vagas e seu impacto na política pública que visa incluir alunos por meio da reserva de vagas sociorraciais.

Antes de apresentar a metodologia, é necessário destacar que o estudo será conduzido sob uma perspectiva interdisciplinar, dada a complexidade do tema, que envolve dimensões históricas, sociais e econômicas, as quais não podem ser compreendidas a partir de um único campo do saber. O entendimento do racismo estrutural e das políticas públicas exige um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para oferecer uma análise enriquecida e integrada.

Conforme Hilton Japiassú (1976, p. 74), a interdisciplinaridade “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração de um projeto de pesquisa”. Esse princípio será seguido no presente estudo, que buscará teorias de múltiplas disciplinas para aprofundar o debate e evitar superficialidades na discussão. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é essencial para articular diferentes perspectivas e áreas

de conhecimento, permitindo compreender a complexidade envolvida na adoção de ações afirmativas e sua relação com inclusão social, equidade educacional e transformações no campo educacional e social.

A hipótese levantada para esse estudo é de que o acesso à educação técnica e profissional, promovido pela democratização de oportunidades através da política de cotas, pode gerar uma inclusão efetiva de cidadãos historicamente excluídos, que poderá influenciar no aumento de sua representatividade no mercado de trabalho e, conseqüentemente, reduzindo disparidades socioeconômicas. Para tanto, a pesquisa abordará a eficácia da implementação da política de reserva de vagas, com foco nos desafios enfrentados, nas taxas de conclusão e desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados e nas percepções de diferentes atores envolvidos no processo.

A metodologia adotada neste estudo combinou abordagens quantitativas e qualitativas para analisar a implementação e os impactos da política de cotas no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Foz do Iguaçu. A escolha dessa abordagem mista justificou-se pela necessidade de compreender tanto os padrões estatísticos quanto as percepções subjetivas dos atores envolvidos na política de ação afirmativa.

Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental utilizando bases de dados institucionais e fontes governamentais, como a Plataforma Nilo Peçanha, INEP, IBGE, PNAD e HUB Igualdade Racial. O objetivo dessa etapa foi compreender as diretrizes normativas das políticas de cotas e analisar estudos prévios sobre o tema. Também foram coletados documentos institucionais do IFPR, incluindo relatórios de gestão, editais de seleção e dados sobre o perfil dos estudantes matriculados no campus Foz do Iguaçu.

A aplicação do formulário por meio da ferramenta Google Forms contou com divulgação interna no IFPR - Campus Foz do Iguaçu e permaneceu aberta por um período de três semanas. Durante esse tempo, houve acompanhamento por parte do pesquisador para estimular a participação e esclarecer dúvidas dos respondentes. A comunidade institucional é composta por aproximadamente 200 servidores. O questionário obteve um total de 65 respostas, das quais 60 foram consideradas válidas após a triagem de

respostas incompletas. A taxa de resposta foi satisfatória para os fins qualitativos da pesquisa, embora não permita generalizações amplas. Por se tratar de uma análise descritiva e não inferencial, os dados obtidos são utilizados para apontar tendências e percepções recorrentes, sem extrapolar os resultados para a totalidade dos sujeitos.

Os dados quantitativos foram obtidos no contexto estadual do IFPR, contemplando informações sobre taxas de ingresso, permanência, evasão, desempenho acadêmico e conclusão de cursos, além de dados demográficos e socioeconômicos dos estudantes. Essas informações incluíram idade, gênero, autodeclaração racial e origem municipal.

A análise desses dados foi conduzida com base em indicadores como taxas de escolarização bruta e líquida, conforme metodologias de demografia educacional amplamente utilizadas em estudos acadêmicos. Essa abordagem permitiu a identificação de padrões e tendências no perfil dos estudantes cotistas, fornecendo subsídios para a análise comparativa com estudantes não cotistas.

Paralelamente, adotamos uma abordagem qualitativa com o intuito principal de humanizar os dados que serão coletados, e também, procurando enriquecer os dados incorporando as experiências de diferentes autores envolvidos no estudo, dando seguimento, a respeito pela opção da abordagem qualitativa se dá pelo objetivo de não apenas de fazer um conglomerado de dados, há, também a necessidade de oportunizar a compreensão de como se dá o fenômeno a partir da percepção dos autores envolvidos na dinâmica, e, tendo por referência Minayo (2009) que cita:

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Com a disponibilidade do pesquisador já estar em campo de atuação onde ocorre o fenômeno, ou seja, assim como, já está munido de pergunta e hipótese, o tipo de pesquisa escolhido será o Estudo de Caso, para ter um domínio sobre o objeto e o tema escolhidos. O estudo de caso para Yin (2001, p. 19), “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

As respostas abertas e fechadas foram organizadas em categorias analíticas, com base nos grandes eixos temáticos da pesquisa: acesso e permanência; percepções sobre a política de cotas; autodeclaração racial; obstáculos institucionais e sugestões de melhoria. Essa categorização contribuiu para uma leitura mais estruturada das contribuições dos participantes e para o cruzamento com os dados quantitativos coletados.

Os dados qualitativos foram analisados por meio do software MAXQDA, utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin, que consistiu na organização, categorização e interpretação dos depoimentos para identificar padrões e significados. Foram estabelecidas categorias temáticas centrais, como eficácia das cotas, desafios de permanência e sugestões de melhorias. A triangulação de métodos foi utilizada para garantir maior robustez aos resultados, integrando dados quantitativos e qualitativos para uma análise mais ampla e detalhada do impacto das cotas, cruzando percepções individuais com evidências estatísticas.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de analisar profundamente a implementação de uma política pública em um contexto específico, permitindo compreender as particularidades e desafios enfrentados pelo IFPR – campus Foz do Iguaçu. Essa abordagem é fundamentada em Yin (2001), que destaca a importância do estudo de caso para investigar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais. A proximidade institucional do pesquisador com o campus facilita o acesso a dados e participantes, além de oferecer um cenário privilegiado para a análise da política de cotas.

É importante ressaltar que esta pesquisa é atravessada pela experiência pessoal do pesquisador enquanto servidor do IFPR. Esse lugar de fala contribui para a sensibilidade analítica diante das contradições, potencialidades e limitações das ações afirmativas étnico-raciais na instituição. A vivência direta com os estudantes e os processos institucionais reforça a necessidade de um olhar comprometido com a transformação das práticas educacionais excludentes.

O recorte temporal de 2019 a 2023 foi definido com base na necessidade de analisar um período suficientemente longo para observar os impactos da política de cotas, abrangendo ciclos completos dos cursos técnicos e superiores ofertados pelo campus. Adicionalmente, esse recorte inclui os anos de impacto da pandemia de COVID-19, que trouxe desafios significativos ao sistema educacional brasileiro, incluindo o aumento das desigualdades sociais e dificuldades na implementação de políticas públicas.

É importante destacar que algumas conclusões desta pesquisa se baseiam na percepção subjetiva dos respondentes, especialmente servidores. Essas percepções foram fundamentais para compreender as práticas institucionais, mas não devem ser confundidas com constatações objetivas sobre a eficácia das políticas de cotas. Assim, as análises foram feitas com cautela, delimitando o que foi possível mensurar empiricamente e o que se configurou como opinião ou avaliação qualitativa dos entrevistados.

A análise normativa será realizada com base na Lei nº 12.711/2012, que estabelece as cotas raciais no Brasil, e nos regulamentos internos do IFPR relacionados à reserva de vagas. Serão investigadas as relações entre a normatização das cotas e o letramento racial dos estudantes, abordando questões como o desconhecimento sobre os direitos previstos nas políticas afirmativas e os desafios de conscientização no âmbito escolar. Essa análise será enriquecida por estudos de autores como Eduardo Teles e Rafael Osório, que discutem a evolução das políticas afirmativas e seus impactos na sociedade brasileira.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Paraná possui uma população

composta por aproximadamente 24% de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. No município de Foz do Iguaçu, essa proporção é um pouco inferior, com cerca de 20% da população se autodeclarando como pertencente a esses grupos étnico-raciais. Esses dados evidenciam a relevância das políticas de ações afirmativas para promover a inclusão educacional dessa parcela da população, considerando o contexto regional em que o IFPR – Campus Foz do Iguaçu está inserido. A autodeclaração racial, portanto, se apresenta como um instrumento fundamental para o planejamento e a efetividade dessas políticas, além de representar um processo de reconhecimento identitário dos sujeitos historicamente marginalizados.

As análises qualitativas e quantitativas serão integradas para proporcionar uma visão abrangente e detalhada do tema. A análise estatística dos dados quantitativos permitirá identificar padrões e tendências, enquanto a análise de conteúdo das entrevistas e questionários trará insights sobre as percepções e experiências dos participantes. Essa integração metodológica garantirá uma compreensão mais completa dos impactos das cotas no contexto do IFPR.

Além disso, será conduzida uma análise comparativa entre os dados do campus Foz do Iguaçu e informações de outros campi do IFPR e de institutos federais em outras regiões do Brasil. Essa comparação busca identificar semelhanças e diferenças na implementação das políticas de cotas, permitindo uma contextualização mais ampla dos resultados.

Por fim, o estudo visa não apenas compreender os impactos das cotas no IFPR, mas também oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à inclusão social-racial. A pesquisa contribuirá para a identificação de boas práticas, apontando desafios e propondo recomendações para a consolidação de uma educação mais equitativa e inclusiva no Brasil.

Os dados coletados englobarão taxas de ingresso e permanência, desempenho acadêmico, índices de conclusão, frequência às aulas e informações sobre idade, sexo, raça/autodeclaração e origem municipal dos estudantes. Adicionalmente, serão realizadas entrevistas com profissionais do câmpus Foz do Iguaçu para compreender suas percepções sobre o impacto da política de cotas na instituição e na inclusão de pessoas negras.

Dessa forma, ao alinhar uma análise quantitativa rigorosa com uma abordagem qualitativa reflexiva, a pesquisa busca não apenas avaliar a implementação da política de reserva de vagas no IFPR – Foz do Iguaçu, mas também compreender seus impactos mais amplos na inclusão social e equidade educacional, estabelecendo um panorama que contribua para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O segundo capítulo, intitulado "Diversidade, Inclusão e Equidade: Uma Abordagem Conceitual e Crítica no Contexto Socioeducacional", apresenta os conceitos centrais do estudo, como desigualdade, igualdade, inclusão, equidade, gênero, raça e classe social.

Além disso, analisa a relevância do movimento negro brasileiro na luta por direitos civis e igualdade racial, contextualizando sua atuação na disputa por direitos e no combate à reprodução da opressão na escola. O capítulo também aborda o papel da educação como instrumento de mobilização social e valorização da identidade cultural afro-brasileira, além de discutir os desafios enfrentados para superar as barreiras impostas pelo racismo estrutural no acesso à educação.

O terceiro capítulo, intitulado "Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica", apresentará um panorama histórico da educação profissional e técnica no Brasil, desde suas origens até a formação da atual rede de institutos federais. O capítulo enfatiza os objetivos, o público-alvo e as influências políticas, setoriais e econômicas que moldaram essa modalidade de ensino, destacando seus desafios e especificidades.

O quarto capítulo, intitulado "Materializando Dados: A Política de Cotas nos Institutos Federais em Números", trará uma análise quantitativa da implementação da política de cotas em Institutos Federais selecionados, como os localizados em Brasília, São Paulo, Paraná, Maranhão, Pará e Alagoas. Serão examinados indicadores como perfil socioeconômico dos estudantes cotistas, taxas de aprovação, tempo médio de conclusão de curso e índices de evasão, com o objetivo de avaliar os impactos da política de cotas na inclusão social e no desempenho acadêmico.

O quinto capítulo, intitulado "Vivência e Desafios na Experiência em Transpor as Fronteiras da Exclusão Étnico-Racial In Loco Instituto Federal de Foz do Iguaçu", aprofundará a análise da política de cotas no contexto do IFPR – Campus Foz do Iguaçu. A partir de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam diretamente com os estudantes, o capítulo abordará os desafios enfrentados, as percepções sobre a eficácia das ações afirmativas e sugestões para melhorias.

2 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E CRÍTICA NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL

O presente capítulo busca fundamentar a discussão sobre diversidade, inclusão e equidade no contexto socioeducacional, estabelecendo a relação entre esses conceitos e a política de ações afirmativas étnico-raciais no Instituto Federal do Paraná (IFPR), com especial atenção ao campus Foz do Iguaçu. A escolha desse tema se justifica pela necessidade de compreender as bases teóricas e críticas que sustentam as iniciativas voltadas à redução das desigualdades históricas e estruturais no acesso ao ensino de excelência.

A diversidade é um elemento central em sociedades democráticas, pois reflete o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, sociais e econômicas presentes em um país. No contexto educacional, a promoção da diversidade não apenas permite um ambiente acadêmico mais representativo da população, mas também favorece a formação de sujeitos críticos e conscientes das dinâmicas de exclusão e inclusão social. Ao relacionarmos a diversidade com a democracia, fica evidente que a educação não pode ser vista apenas como um instrumento de formação técnica, mas também como um mecanismo de justiça social e fortalecimento da cidadania.

Nesse sentido, a equidade se apresenta como um princípio fundamental para a garantia de oportunidades reais a grupos histórica e socialmente marginalizados. Diferente do conceito de igualdade, que pressupõe a oferta de condições idênticas a todos, a equidade considera as diferenças estruturais e busca mecanismos para corrigir desvantagens acumuladas ao longo do tempo. As ações afirmativas, como as políticas de cotas raciais, são exemplos concretos dessa abordagem, pois visam compensar desigualdades geradas pelo racismo estrutural e promover a inclusão de grupos sub-representados em espaços de formação acadêmica e profissional.

A discussão sobre diversidade, inclusão e equidade é, portanto, essencial para embasar a análise das políticas de ação afirmativa no IFPR e, mais especificamente, no campus Foz do Iguaçu. Compreender esses conceitos permite avaliar os impactos e desafios da implementação dessas

iniciativas, contribuindo para um debate mais aprofundado sobre os caminhos para a construção de uma educação de excelência verdadeiramente inclusiva e antiexcludente.

2.1 Diversidade, Inclusão e Justiça Social

Adentrando no conceito de diversidade, é essencial compreender que ele envolve uma ampla gama de características que distinguem os indivíduos, abrangendo aspectos como raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidades e experiências, sendo essas particularidades fundamentais para a construção de uma convivência coletiva em sociedades democráticas e inclusivas.

Conforme apontam Irineu et al. (2020), a diversidade não se limita aos elementos visíveis, mas também inclui dimensões cognitivas, interesses e formas de pensamento, compondo um alicerce indispensável para o fortalecimento das organizações modernas, que encontram na pluralidade de perspectivas uma fonte para a inovação e a inclusão. Assim, a diversidade é tratada como elemento estrutural em dinâmicas sociais e institucionais, destacando-se como promotora de justiça social e respeito às diferenças.

Sob essa ótica, Silva et al. (2020) enfatizam que a diversidade, ao ser integrada de maneira ativa nas relações sociais, desempenha um papel essencial ao promover a equidade e a inclusão, consolidando-se como base para ambientes nos quais todas as singularidades são respeitadas e valorizadas.

Essas características não apenas enriquecem o convívio humano, mas também transformam os espaços educacionais e profissionais em locais de crescimento mútuo, onde se reconhece a importância das diferenças como motor para a construção de sociedades mais justas e equilibradas. Essa abordagem permite integrar a pluralidade como elemento central em diversas esferas da convivência humana, desde a educação até o mercado de trabalho,

onde o respeito às singularidades contribui para o fortalecimento das relações interpessoais.

No entendimento de Munanga (2022), a diversidade vai além de ser uma característica intrínseca das sociedades multiculturais, tornando-se um requisito indispensável para a construção de relações sociais mais equitativas e democráticas. O autor destaca que o reconhecimento das diferenças culturais, étnicas, raciais e de gênero desempenha um papel central na promoção de uma convivência harmoniosa, ao garantir que todas as identidades sejam respeitadas e valorizadas como componentes indispensáveis do tecido social. Nesse contexto, a diversidade também desempenha um papel essencial na superação de preconceitos e discriminações, fortalecendo as bases para uma sociedade inclusiva e equitativa que reconheça o valor das contribuições de diferentes grupos e indivíduos.

Ao abordar a diversidade racial, compreende-se que ela representa a coexistência de diferentes grupos étnicos e raciais, cujas especificidades culturais, históricas e sociais constituem um patrimônio inestimável para a sociedade, especialmente no âmbito educacional.

Martins e Pimenta (2020) destacam que o reconhecimento e a valorização dessa diversidade são indispensáveis para a formação de uma sociedade mais justa, na qual o respeito às diferenças culturais se traduz em ações que promovem a inclusão e a superação de desigualdades. Nesse sentido, as instituições educacionais desempenham um papel transformador, pois ao integrar a diversidade racial em seus currículos e práticas pedagógicas, oferecem aos alunos uma formação mais inclusiva e representativa, promovendo um entendimento mais profundo sobre o valor das diferenças.

Como observa Verrangia (2014), a educação assume uma responsabilidade central ao incorporar variadas perspectivas nos currículos escolares, promovendo um ambiente democrático e equitativo no qual todos os indivíduos têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente. Essa integração enriquece não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes sobre a

importância da diversidade para a convivência coletiva, reforçando valores como respeito, solidariedade e justiça social. Dessa maneira, a educação se posiciona como um agente transformador ao criar espaços que celebram as contribuições de todos os grupos e culturas.

Irineu et al. (2020) reforçam que a valorização da diversidade é essencial para promover inclusão e respeito, ao mesmo tempo em que se busca corrigir desigualdades historicamente enraizadas, como as observadas no contexto da diversidade racial, que engloba a multiplicidade de raças e etnias presentes em uma sociedade.

Da Silva (2002) ressalta a necessidade de reconhecer e incorporar essa diversidade ao currículo escolar, garantindo que as identidades de todos os alunos sejam respeitadas e celebradas. O autor argumenta que tal abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, na qual as contribuições de diferentes grupos raciais sejam reconhecidas como componentes essenciais da convivência social.

Nesse sentido, a aceitação e a valorização das diferenças são indispensáveis para promover interações sociais justas e igualitárias, sendo a diversidade racial, quando devidamente integrada ao ambiente educacional, um agente transformador capaz de fomentar a inclusão e a equidade nas relações sociais.

Dessa forma, a valorização da diversidade se torna um compromisso ético e político com a promoção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde as diferenças sejam respeitadas, as contribuições de todos os grupos sejam celebradas e a convivência coletiva se transforme em um espaço de aprendizado mútuo e enriquecimento cultural, fortalecendo os laços sociais e promovendo a equidade para todos.

A análise da diversidade racial, torna-se evidente que ela exerce uma influência determinante nas relações sociais e educacionais, refletindo-se em desigualdades estruturais que impactam diretamente a autoestima e a formação da identidade das crianças, especialmente em contextos onde o diálogo sobre questões étnico-raciais é negligenciado ou inexistente.

A ausência de um discurso estruturado e sistemático sobre essa temática no ambiente escolar resulta no silenciamento de vozes que poderiam enriquecer a convivência, perpetuando preconceitos e estereótipos que marginalizam a cultura afrodescendente e dificultam a valorização de suas contribuições históricas e culturais.

Costa (2013) enfatiza que, no Brasil, a história ensinada às crianças frequentemente apresenta uma visão simplificada de eventos como a abolição da escravização, atribuindo o protagonismo a figuras como a Princesa Isabel, enquanto ignora a resistência, as lutas e as contribuições da população negra, o que reflete um apagamento histórico que impacta negativamente a construção da identidade de crianças afrodescendentes.

A importância da diversidade racial não se limita ao ambiente escolar, mas estende-se a todas as esferas da convivência social, sendo imprescindível que as instituições educacionais assumam a responsabilidade de criar estratégias que valorizem as identidades culturais e históricas de todos os alunos. Catanante e Dias (2017) argumentam que a resistência de muitos educadores em abordar questões raciais é reflexo de uma visão equivocada, que considera irrelevantes esses temas para o processo de ensino e aprendizagem, perpetuando desigualdades estruturais que prejudicam, sobretudo, os alunos negros e afrodescendentes.

Dados apresentados pelos autores mostram que esses alunos frequentemente têm índices de aproveitamento escolar inferiores, realidade que evidencia a urgência de políticas pedagógicas que sejam sensíveis às especificidades das vivências negras e que promovam a equidade racial nas práticas educacionais.

A ausência de políticas institucionais bem definidas para tratar da diversidade étnico-racial compromete a atuação de coordenadores pedagógicos e professores, dificultando a implementação de ações que promovam a igualdade racial e a inclusão social. Segundo Catanante e Dias (2017), a resistência em discutir questões raciais limita o alcance de práticas que poderiam transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência

plural, onde as identidades de todos os estudantes fossem reconhecidas e valorizadas.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas assumam um compromisso efetivo com a diversidade, promovendo debates, atividades e currículos que reflitam a riqueza cultural e histórica dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, pois somente assim será possível superar preconceitos e discriminações que afetam diretamente as relações interpessoais no ambiente escolar e fora dele.

De acordo com Da Silva (2002), a presença da diversidade racial nas escolas desempenha um papel crucial no combate a preconceitos e discriminações, ao promover maior conscientização sobre as desigualdades sociais e raciais que marcam a sociedade. A valorização da diversidade no ambiente educacional não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece a construção de cidadãos críticos, capazes de compreender as relações históricas e sociais que estruturam a convivência humana. Essa valorização vai além da simples representação ou inclusão simbólica, configurando-se como uma abordagem que busca transformar as práticas educacionais para que reflitam os princípios de equidade e justiça social, assegurando que todos os alunos tenham suas identidades respeitadas e celebradas.

A desigualdade racial no Brasil constitui um fenômeno histórico profundamente arraigado, manifestando-se em áreas como educação, mercado de trabalho, renda e acesso a bens e serviços. Essa realidade reflete as barreiras significativas enfrentadas pela população negra, que limitam suas oportunidades e comprometem o pleno exercício de seus direitos. Tais desigualdades expõem a necessidade de políticas públicas eficazes que abordem essas disparidades de maneira estruturada e contínua (Martins, 2004).

Martins (2004) aponta que, embora políticas de inclusão racial tenham sido implementadas, sua eficácia é frequentemente comprometida pela falta de foco e pelo financiamento inadequado. Além disso, a negação social do preconceito racial no Brasil dificulta o reconhecimento das desigualdades existentes e, conseqüentemente, a adoção de medidas reparatórias. Essa

postura, baseada na ideia de igualdade formal perante a lei, ignora as desigualdades históricas e sociais, perpetuando a injustiça e reforçando um sistema que favorece a manutenção do status quo.

A questão das desigualdades raciais e das discriminações estruturais tem motivado a criação de medidas normativas por parte do Estado, impulsionadas pela pressão social e pela busca por transformações nas estruturas desiguais da sociedade. No campo educacional, destacam-se políticas públicas fundamentadas na valorização das relações étnico-raciais, reconhecendo que essas interações são moldadas tanto por aprendizagens no convívio social quanto por processos formais de ensino. Tais iniciativas visam fomentar um ambiente de respeito à diversidade e de superação de preconceitos, promovendo aprendizagens capazes de preparar os indivíduos para uma convivência equitativa.

A pressão social decorrente do cenário apresentado na introdução levou, gradualmente, à elaboração de medidas normativas pelo Estado, voltadas ao enfrentamento do racismo e das discriminações, com o propósito de transformar estruturas sociais marcadas pela desigualdade. Nesse contexto, ainda que de maneira incipiente, foram implementadas políticas de ações afirmativas nos âmbitos do trabalho, da saúde, da educação, entre outros. No campo educacional, essas políticas fundamentam-se na ideia de que as relações étnico-raciais são moldadas por aprendizagens adquiridas no convívio social, em que a diversidade está presente, embora nem sempre devidamente valorizada. Simultaneamente, ressaltam a importância de se investigar como preconceitos e hierarquias raciais são aprendidos, identificando práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens alternativas, que preparem os(as) cidadãos(ãs) para interagirem de forma justa e respeitosa.

A “educação das relações étnico-raciais” está diretamente relacionada a esses processos que orientam as interações humanas no contato com o outro, seja por meio de objetivos específicos em um processo de ensino(a)aprendizagem, seja nas interações cotidianas em que, na maioria das vezes, as pessoas não percebem que estão sendo educadas (VERRANGIA, 2014, p. 9).

Dessa forma, as políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais se apresentam como instrumentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao abordar os preconceitos e hierarquias raciais presentes no cotidiano, elas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a equidade. No entanto, para alcançar resultados significativos, é necessário que tais medidas sejam

continuamente aprimoradas e acompanhadas de práticas pedagógicas eficazes, que consolidem uma educação transformadora e promotora da dignidade humana.

A ação afirmativa surge como uma resposta à necessidade de tratar desigualmente os desiguais para promover a equidade. Contudo, sua implementação enfrenta resistência significativa, refletindo uma tolerância enraizada à desigualdade e uma relutância em aceitar a necessidade de mudanças estruturais. Martins (2004) ressalta que a luta contra a desigualdade racial no Brasil exige um compromisso contínuo com a promoção da igualdade, a conscientização acerca das questões raciais e a eliminação de práticas discriminatórias.

Portanto, a inclusão da diversidade racial no ambiente escolar não deve ser vista apenas como uma necessidade, mas como um imperativo ético e político que visa transformar as relações sociais e educacionais. Esse compromisso exige o envolvimento de todos os atores do sistema educacional, desde os gestores até os professores, que devem atuar de forma conjunta para implementar políticas que assegurem um ambiente de aprendizado inclusivo e plural.

Uma vez que a inclusão é entendida como um processo amplo e dinâmico, que busca assegurar a plena participação de todos os indivíduos em diferentes contextos sociais, educacionais e profissionais, com ênfase na promoção da igualdade de oportunidades e na eliminação de barreiras que dificultem a interação, o aprendizado e a convivência, passa-se a não se tratar apenas de integrar pessoas em espaços preexistentes, mas de transformar práticas, políticas e estruturas para acolher as diferenças e valorizar a diversidade.

Esse conceito se aplica especialmente àqueles historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, grupos raciais sub-representados e populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, promovendo um ambiente onde todos possam se desenvolver e contribuir para o coletivo (DA SILVA; PANAROTTO, 2015).

No âmbito educacional, a inclusão exige uma reorganização profunda das instituições de ensino, que devem adaptar suas metodologias e currículos para atender às necessidades específicas de todos os estudantes. Da Silva e Panarotto (2015) argumentam que a inclusão vai além do acesso formal à escola, demandando práticas pedagógicas que contemplem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as habilidades sociais, com atividades planejadas para envolver todos os alunos de maneira equitativa. Nesse sentido, a capacitação dos profissionais da educação torna-se imprescindível, pois é fundamental que professores e gestores estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e implementar estratégias que promovam o respeito às diferenças como um princípio central da educação.

A prática da inclusão, entretanto, não se limita ao ambiente escolar e abrange também o mercado de trabalho, exigindo ações que combatam preconceitos e promovam a inserção efetiva de pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. Essas medidas não apenas asseguram a valorização individual, mas também ampliam a compreensão sobre cidadania, ao transformar relações sociais e criar um ambiente profissional mais diverso, humano e acolhedor. Para Da Silva e Panarotto (2015), a inclusão representa um elemento central para a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos possam exercer seus direitos e contribuir para o bem-estar coletivo.

No campo da inclusão social, a proposta é ainda mais abrangente, envolvendo a garantia de acesso equitativo a recursos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais. Guerra (2012) destaca que a inclusão social não se resume a ações reparadoras, mas também inclui medidas preventivas que antecipem riscos sociais e promovam a coesão comunitária.

Para que isso seja possível, é necessário adotar uma abordagem integrada, na qual políticas públicas em áreas como saúde, educação, habitação e emprego sejam articuladas e complementares, criando redes de apoio que fortaleçam a participação ativa de todos os indivíduos na sociedade.

Desde os primeiros capítulos é necessário afirmar que a educação brasileira ainda carrega traços estruturais de eurocentrismo e racismo, o que

dificulta a efetiva implementação de leis como a 10.639/03. Essa realidade precisa ser enfrentada com políticas pedagógicas transformadoras.

Nesse contexto, Guerra (2012) também enfatiza a importância de um modelo de governança que promova transparência e eficiência, com a comunicação clara dos resultados alcançados e a colaboração de diferentes setores da sociedade. Além disso, é imprescindível que os cidadãos sejam capacitados para utilizar os mecanismos que viabilizem sua integração, de modo que a inclusão social se torne não apenas uma meta institucional, mas também um processo contínuo de transformação cultural e política.

A inclusão, nesse sentido, é um objetivo coletivo que exige o compromisso ativo de governos, organizações e da sociedade como um todo, em prol da construção de um ambiente mais equitativo e democrático.

No ensino superior, o debate sobre inclusão ganha contornos específicos, especialmente em países como o Brasil, onde a desigualdade de acesso às universidades é marcada por fatores econômicos, raciais e educacionais. Schwartzman (2008) aponta que a ampliação do acesso ao ensino superior precisa ser acompanhada de políticas que promovam a diversificação das instituições e a inclusão de critérios sociais nos processos de admissão, permitindo que grupos historicamente excluídos, como pessoas de baixa renda e afrodescendentes, tenham oportunidades reais de ingressar e permanecer nas universidades.

As políticas de ação afirmativa, como cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, são iniciativas importantes nesse sentido, embora enfrentem desafios relacionados à disparidade de formação entre os alunos admitidos. Schwartzman (2008) observa que muitos desses estudantes enfrentam dificuldades de adaptação e desempenho, o que evidencia a necessidade de medidas complementares, como programas de nivelamento e mentoria acadêmica. Essas ações não apenas auxiliam na permanência dos alunos, mas também fortalecem o papel das universidades como espaços de inclusão e mobilidade social.

A inclusão racial, por sua vez, está intrinsecamente ligada à valorização da diversidade étnico-racial e à promoção da equidade. No Brasil, a

implementação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes associadas representou um marco importante, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Gomes (2011) ressalta que essas iniciativas são fundamentais para o combate ao racismo e para o reconhecimento das contribuições culturais e históricas dos povos negros. No entanto, sua efetividade depende de uma gestão educacional comprometida, que enfrente resistências e invista na formação de professores e na criação de materiais pedagógicos adequados.

Telles (2010) argumenta que a inclusão racial no Brasil enfrenta desafios estruturais, como as disparidades de renda e oportunidade entre brancos e negros. As ações afirmativas, embora essenciais, precisam ser complementadas por políticas universais que combatam as desigualdades em suas múltiplas dimensões, promovendo uma redistribuição mais justa de recursos e oportunidades. Dados que mostram que homens e mulheres brancos auferem rendimentos significativamente maiores do que seus pares negros refletem a persistência dessas desigualdades e a necessidade de abordagens integradas para superá-las.

A educação formal tem sido historicamente considerada uma ferramenta essencial para a ascensão social no Brasil, sendo valorizada pela população afrodescendente como estratégia de superação das desigualdades socioeconômicas. Contudo, essa busca pelo acesso à escola e pela conquista de direitos no âmbito educacional enfrenta barreiras estruturais, marcadas pelo racismo e pela exclusão, que dificultam uma verdadeira ascensão democrática e equitativa. Essa realidade evidencia as contradições entre o discurso de igualdade e as práticas que perpetuam desigualdades étnico-raciais em diversos aspectos da vida social.

A despeito de todas essas evidências, o *modus operandi* do racismo inclui o silêncio sobre a questão e a consequente invisibilidade, de maneira que parte de nossa sociedade adere ao discurso do “Mito da democracia racial” e ignora a realidade das relações étnico-raciais de nosso país. Mais adequado seria utilizar o termo “invisibilidade seletiva”, senão, vejamos: a violação dos direitos da população negra é invisibilizada e muitas vezes só aparece quando levantadas as estatísticas de qualidade de vida, educação e saúde. No entanto, a própria violação é indicativa desta invisibilidade, uma vez que só é

possível utilizar a raça/cor como critério de exclusão se esta é reconhecida. Em um sistema de “dois pesos e duas medidas” a violação dos direitos da população negra é escamoteada, tornando-a invisível, ao mesmo tempo, a discrepância de salários entre negros e brancos que aumenta conforme a ascensão social é indicativa de que esta invisibilidade é seletiva. (COSTA, 2013 p. 11).

Dessa maneira, a exclusão e a violação dos direitos da população negra no Brasil não apenas revelam as limitações do sistema educacional enquanto mecanismo de transformação social, mas também expõem o silêncio e a invisibilidade seletiva que caracterizam o racismo estrutural. Tais questões demandam uma análise crítica e ações efetivas que reconheçam e combatam as desigualdades existentes, promovendo uma sociedade que valorize a diversidade e garanta oportunidades reais para todos os seus cidadãos.

Portanto, a inclusão, em seus diversos aspectos, é mais do que uma demanda social; é um compromisso ético e político que exige esforços conjuntos e estratégias abrangentes. Seja na educação, no mercado de trabalho ou na vida social, a promoção da inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, na qual todas as pessoas possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para o bem-estar coletivo. A transformação dessas realidades depende de políticas públicas consistentes, da mobilização social e do reconhecimento da diversidade como uma riqueza indispensável à convivência humana.

Adentrando na relação entre igualdade e justiça conforme tratada por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*, percebe-se que o filósofo estabelece que o justo é equitativo, enquanto o injusto é iníquo, ressaltando que essas características derivam de um sistema de virtudes no qual cada uma corresponde a disposições do caráter humano, fundamentadas na racionalidade que lhe é inerente. Dessa forma, Aristóteles enfatiza que a justiça ocupa o lugar de principal virtude em sua teoria, sendo considerada a virtude perfeita, uma vez que o homem justo, na concepção aristotélica, é aquele que demonstra excelência moral e equilíbrio em suas ações, alcançando sua perfeição enquanto ser virtuoso.

Nesse contexto, a virtude é compreendida como um estado de equilíbrio, definido pelo autor como "o meio entre dois extremos de uma linha,

que a divide em duas partes iguais", ou seja, a virtude encontra-se entre dois vícios, sendo um caracterizado pelo excesso e outro pela falta, conforme explica Kelsen (1998, p.30).

Aristóteles aprofunda essa abordagem ao afirmar que o meio-termo deve ser identificado por meio da análise das extremidades que representam o excesso e a falta, permitindo que, a partir dessa identificação, seja possível determinar o equilíbrio ideal que constitui a virtude. Assim, a justiça, enquanto virtude central, desempenha um papel crucial na harmonização das relações humanas, na medida em que estabelece o parâmetro para ações equitativas e promotoras de igualdade dentro de uma sociedade.

Entretanto, ao se referir ao meio-termo das relações humanas, não podemos nos ater apenas aos números, como é o caso dos objetos, precisamos ir muito além, pois:

[...] o meio-termo relativamente a nós não deve ser considerado assim: se dez libras é demais para uma determinada pessoa comer e duas libras é demasiadamente pouco, não se segue daí que o treinador prescreverá seis libras; porque isso também é, talvez, demasiado para a pessoa que deve comê-lo, ou demasiadamente pouco — demasiadamente pouco para Milo e demasiado para o atleta principiante. O mesmo se aplica à corrida e à luta. Assim, um mestre em qualquer arte evita o excesso e a falta, buscando o meio-termo e escolhendo-o — o meio-termo não no objeto, mas relativamente a nós. (ARISTÓTELES, 1991, LIVRO II, 6, p. 37)

Ao abordar o conceito de meio-termo descrito anteriormente, chega-se a uma de suas premissas mais fundamentais: a ideia de tratar os iguais de forma igual e os desiguais na medida de suas desigualdades, destacando que a busca pelo equilíbrio real entre dois pontos não consiste necessariamente na distribuição uniforme de algo, uma vez que tal prática não garantiria justiça ou igualdade. Pelo contrário, exige-se que as ações sejam conduzidas de maneira a evitar qualquer tipo de excesso ou falta, assegurando que a análise e a aplicação dos princípios ocorram de forma equitativa e proporcional às necessidades e circunstâncias de cada caso, reafirmando a importância do equilíbrio no contexto da justiça.

Para a realização da justiça é necessário que a igualdade e legalidade estejam juntas, posto isto será injusta uma ação ou lei que não respeita a

igualdade, bem como, quando houver desrespeito à lei.

Não obstante, mesmo reconhecendo a imensa contribuição do pensamento Aristotélico para chegarmos a um conceito de igualdade, ela pode ser considerada apenas como marco inicial, pois:

Cuida-se de uma justiça e de uma igualdade formal, tanto que não seria injusto tratar diferentemente o escravo e seu proprietário; sê-lo-ia, porém, se os escravos, ou seus senhores, entre si, fossem tratados desigualmente. No fundo, prevalece, nesse critério de igualdade, uma justiça real. Essa verificação impôs a evolução do conceito de igualdade e de justiça, a fim de se ajustarem às concepções formais e reais ou materiais. (SILVA, 2005, p. 213)

Adentrando na análise da igualdade e justiça, torna-se indispensável reconhecer a significativa contribuição de Aristóteles para a sociedade, embora seu conceito de igualdade e justiça, do ponto de vista formal, não deva ser encarado como um fim, mas como um ponto de partida para uma investigação mais profunda acerca do verdadeiro significado da igualdade. Nesse sentido, a busca pelo entendimento real da igualdade deve ultrapassar as fronteiras da simplicidade teórica, direcionando-se para uma compreensão que integre valores éticos, sociais e políticos em sua totalidade.

Embora a contribuição de Aristóteles seja fundamental para a compreensão do conceito de justiça, este trabalho reconhece a necessidade de abordagens contemporâneas mais integradas à realidade social brasileira. Autores como Nancy Fraser contribuem significativamente ao propor uma justiça que combine os eixos de redistribuição, reconhecimento e participação. Além disso, a perspectiva de Amartya Sen sobre a justiça enquanto liberdade real para viver a vida que se valoriza amplia a discussão sobre igualdade de oportunidades. Destaca-se ainda a importância de pensadores como Silvio Almeida, que aborda o racismo como estrutura, e Frantz Fanon, que denuncia as consequências psicossociais da colonização e da discriminação racial. Essas contribuições são fundamentais para uma análise mais crítica e interseccional das ações afirmativas e do papel das instituições educacionais.

2.2 Educação e Reproduções Sociais

As instituições de ensino são microcosmos sociais que refletem e reproduzem as dinâmicas e as atitudes oriundas da sociedade. Nessa seara, elas formam comunidades heterogêneas de indivíduos advindos de diferentes origens étnicas, sociais, econômicas, territoriais, de valores e de visões de mundo que convergem nas interações cotidianas. No Brasil, esses ambientes escolares são espaços de construção e de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Ademais, neste país cuja história é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, eles são cruciais para promoção da equidade entre as pessoas e para o combate das doenças sociais, como o racismo e a discriminação racial.

Como um espaço de interação heterogêneo (BOURDIEU, 1977), a escola é um campo de disputas, de conflitos de interesses e de concorrência no qual o dominante almeja defender o seu monopólio, que se constitui predominante dos saberes, de elementos e de valores da cultura branca. Assim, nessa lógica, aquilo que advém da cultura não-branca, ou seja de origem não europeia, não aporta para os conhecimentos socialmente construídos.

Vale a pena salientar que essa desigualdade racial pode ser compreendida na esfera do racismo estrutural, que é o termo cunhado pelo teórico social Silvio de Almeida. Para ele:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 16).

Desse modo, no Brasil, a marginalização, a desvalorização e negação da educação formal aos negros e aos indígenas são frutos desse racismo estrutural. Sobre isso, Silva (2011) assevera que:

Na experiência brasileira, além do que passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que

deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2011, p. 21).

Corroborando com a citação suprarreferida de Silva (2011), Almeida (2019) explana que “a escola reforça percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins [...]”. Um exemplo emblemático disso é a falta de implementação efetiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas instituições de ensino de educação básica.

Segundo o levantamento feito pela ONG Todos pela Educação (2021), a implementação dessas leis ainda é uma realidade distante das escolas após 20 anos das suas promulgações. Essa ONG ainda destaca que apenas 50,1% das escolas públicas possuíam projetos de combate ao racismo em 2021. Desse modo, nota-se que essa morosidade demonstra que o racismo estrutural ainda está arraigado.

Nesse contexto permeado por esse racismo, a pesquisa “Percepções sobre o Racismo no Brasil”, do Instituto PEREGUM e do projeto SETA, publicada em agosto de 2023, ilustra que no microcosmo escolar há reproduções do racismo e da discriminação racial. Essa pesquisa realizada com duas mil pessoas de todo o país revelou que 38% dos entrevistados citaram as escolas, faculdades e universidades como ambientes em que mais sofrem ou sofreram racismo no Brasil, sendo as mulheres pretas e pardas as mais acometidas. Logo, urge que essas instituições assumam suas responsabilidades no enfrentamento dessa doença social e das desigualdades raciais. Sobre isso, Carvalho e França (2019) explanam que:

O reconhecimento de que o racismo está presente nos discursos e nas práticas escolares é importante para promover uma educação antirracista, e o primeiro passo para que isso aconteça é entender que essas práticas refletem uma ideologia maior, que defende que sujeitos ocupam uma posição de inferioridade em relação a outros (RIEDEMANN; STEFONI, 2015). É preciso acabar com o discurso de que não é da competência da escola discutir questões ligadas à formação humana, incluindo nelas as questões raciais, pelo contrário, o tema precisa estar presente desde a formação de professores. A escola é responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus

espaços, e isso só é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas (GOMES, 2005). (CARVALHO; FRANÇA, 2019, p. 151)

Considerando essa conjuntura, a fim de fomentar a promoção da equidade racial no âmbito escolar brasileiro, além das leis supramencionadas, núcleos específicos e políticas públicas de ações afirmativas (cotas) foram implementadas para ingressar em cursos superiores, técnicos e tecnológicos como uma forma de compensar os efeitos do racismo estrutural, que limita as oportunidades de acesso à educação superior para os negros e indígenas.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, desempenhou um papel fundamental na alfabetização e conscientização cultural da população negra no Brasil, combatendo a exclusão racial entre as décadas de 1930 e 1950. Além da atuação artística, promoveu campanhas de alfabetização (1944-1946) e valorização da identidade cultural negra, resgatando sua contribuição histórica muitas vezes apagada pela narrativa oficial (PEREIRA, 2011).

Como parte de sua estratégia de mobilização, o TEN criou o jornal Quilombo (1948-1950), que abordava questões raciais, cidadania e direitos sociais, antecipando debates posteriormente institucionalizados, como a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares pela Lei 10.639/03 (PEREIRA, 2011). Essas iniciativas consolidaram a educação como um instrumento de resistência, promovendo avanços na luta contra o racismo estrutural.

No mesmo contexto, Antonieta de Barros destacou-se como a primeira mulher negra a ocupar um cargo político no Brasil e defensora da educação como ferramenta de emancipação social. Professora e deputada estadual em Santa Catarina, ela promoveu o ensino para mulheres e a valorização da identidade afro-brasileira, além de propor o Dia do Professor, oficializado nacionalmente anos depois. Sua atuação reforça a importância da educação como meio de inclusão e combate às desigualdades.

A exclusão educacional da população negra no Brasil, estruturada ao longo do século XIX e XX, manteve-se como um mecanismo de perpetuação

das desigualdades (Silva, 2024). Veículos da imprensa negra, como o jornal *A Voz da Raça*, denunciaram essa exclusão e destacaram a educação como um direito fundamental para a superação do racismo estrutural. No entanto, práticas discriminatórias e a falta de investimentos dificultaram esse avanço, tornando a luta pelo acesso à educação um pilar central da mobilização do movimento negro por justiça social (SILVA, 2024).

O déficit histórico na educação das pessoas negras no Brasil é, ainda hoje, um reflexo direto das desigualdades educacionais acumuladas ao longo de séculos. A implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de incluir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, representa uma tentativa importante de corrigir essa lacuna.

Entretanto, a efetiva incorporação de novos conteúdos e práticas pedagógicas enfrenta obstáculos significativos nas escolas, muitos deles decorrentes da falta de pesquisa e conhecimento aprofundado sobre a história das lutas da população negra e a rica cultura afro-brasileira. A perpetuação de preconceitos e a manutenção de um currículo predominantemente eurocêntrico dificultam a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

Embora a Constituição Federal de 1988 já previsse a valorização das contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do patrimônio nacional, a realidade vivenciada nas salas de aula brasileiras ainda está longe de refletir essa diversidade. A resistência à mudança por parte de alguns setores da sociedade e a escassez de materiais didáticos adequados representam entraves adicionais à construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a pluralidade cultural do país. Além disso, a carência de formação específica para professores sobre a temática afro-brasileira e indígena limita severamente sua capacidade de abordar esses conteúdos de maneira eficaz, restringindo o potencial transformador da educação no combate às desigualdades sociais e educacionais que persistem no Brasil.

O contexto educacional do período escravista oferece um panorama elucidativo das raízes das desigualdades que ainda marcam o sistema educacional brasileiro. Desde o período colonial, os negros enfrentaram barreiras significativas para acessar a educação, muitas vezes como resultado

de estratégias deliberadas implementadas pelos senhores dos escravizados, que temiam que a alfabetização pudesse ser utilizada como um instrumento de liberdade pelos escravizados.

A Constituição de 1824, ao não garantir cidadania aos escravizados e ao excluir grande parte da população negra dos direitos básicos, consolidou um quadro de exclusão educacional que perpetuou altos índices de analfabetismo. Mesmo após a abolição da escravatura, a ausência de políticas públicas inclusivas e eficazes impediu que a população negra tivesse acesso pleno à educação formal, perpetuando desigualdades estruturais que continuam a influenciar o cenário educacional contemporâneo (DOMINGUES, 2009).

Domingues (2009) enfatiza que, diante dessa realidade, o movimento negro assumiu um papel protagonista na luta por uma educação emancipadora, reconhecendo-a como um elemento central para a transformação social. Pequenas escolas e cursos noturnos foram criados por lideranças negras como resposta à exclusão institucionalizada, priorizando o letramento e a capacitação como instrumentos para a superação das barreiras impostas pelo racismo. No entanto, mesmo essas iniciativas enfrentaram desafios consideráveis, como a falta de recursos e o preconceito enraizado, que continuaram a limitar o alcance e o impacto dessas ações.

As políticas educacionais adotadas ao longo da história brasileira frequentemente desprivilegiaram as populações negras, reforçando estigmas e preconceitos que associavam os negros a limitações intelectuais e a comportamentos desviantes.

Essa percepção equivocada influenciou práticas educacionais que contribuíram para altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo entre a população negra, consolidando um ciclo de exclusão que impacta gerações. A ausência de um compromisso efetivo com a promoção da equidade no acesso à educação e a resistência a uma abordagem multicultural e inclusiva no currículo escolar perpetuaram essas desigualdades, evidenciando a necessidade de uma transformação estrutural profunda.

Portanto, a história da educação das pessoas negras no Brasil é marcada por conquistas, resistências e desafios contínuos. Apesar de avanços

importantes, como a promulgação da Lei 10.639, os obstáculos para sua implementação plena refletem a complexidade de superar o legado de exclusão e discriminação que permeia a sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação continua a ser um campo de disputa e resistência, no qual o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira representam não apenas um direito, mas também uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 estabelece direitos sociais, abrangendo áreas como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, entre outros. Contudo, a simples existência dessas disposições legais não assegura, por si só, a efetiva implementação desses direitos para a população. Portanto, torna-se imprescindível a adoção de políticas afirmativas que tenham como foco grupos específicos e que resultem em melhorias tangíveis na qualidade de vida dos cidadãos, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados pela sociedade. Pode-se dizer com Weiden (2005 apud PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p. 495), que ações afirmativas:

[...] são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p. 495)

As primeiras discussões sobre ações afirmativas no Brasil começaram a ganhar força na década de 1980, impulsionadas pelo movimento negro, que buscava evidenciar a necessidade de políticas públicas capazes de corrigir desigualdades históricas e garantir acesso igualitário às oportunidades educacionais e profissionais (SILVA, 2011). Apesar disso, a implementação dessas políticas enfrentou resistências consideráveis, tanto da sociedade quanto das instituições educacionais, que questionavam a viabilidade e os impactos dessas iniciativas, mesmo diante de uma realidade marcada pela exclusão de grupos historicamente marginalizados.

Nos anos 1990, o debate sobre ações afirmativas consolidou-se,

culminando na adoção de políticas de cotas raciais em várias universidades brasileiras no início dos anos 2000, que estabeleceram a reserva de um percentual de vagas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda como forma de promover a inclusão social e educacional (SILVÉRIO, 2012). As universidades estaduais do Rio de Janeiro lideraram a implementação das cotas, seguidas por outras instituições de ensino superior, evidenciando uma transformação significativa na abordagem educacional, especialmente no que se refere à democratização do acesso.

O acesso das populações negras à educação no Brasil tem sido historicamente condicionado por desigualdades estruturais que refletem a exclusão sistemática de grupos marginalizados de oportunidades educacionais plenas. A implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão racial, como as cotas raciais no ensino superior, emergiu como uma resposta necessária para corrigir injustiças históricas e promover uma equidade mais substancial nas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Essas políticas, inseridas no contexto de ações afirmativas, foram formuladas para ampliar a presença de negros em universidades públicas, reconhecendo a importância de ações concretas para enfrentar os efeitos persistentes do racismo e da desigualdade de acesso à educação (MARTINS, 2004).

Conforme Martins (2004), a adoção de políticas de cotas raciais iniciou-se de forma mais consistente na década de 1990, impulsionada pela mobilização de movimentos sociais e pela atuação de instituições públicas estaduais.

Universidades como a UERJ, UENF e UNEB desempenharam papéis pioneiros na implementação dessas políticas, ao passo que estados como São Paulo iniciaram estudos para avaliar a viabilidade de ações afirmativas em suas instituições de ensino superior. Tais iniciativas representaram um avanço importante ao quebrar barreiras que tradicionalmente mantinham a população negra à margem do sistema educacional formal, especialmente no âmbito das universidades públicas.

Essas mudanças legislativas e institucionais foram acompanhadas de

esforços governamentais para estabelecer diretrizes que não apenas garantissem o acesso das populações negras ao ensino superior, mas também assegurassem sua permanência e sucesso acadêmico. Um exemplo significativo foi a Portaria Conjunta de 2003, elaborada pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que consolidou o compromisso do Estado brasileiro em promover ações efetivas para inclusão educacional e a redução das disparidades raciais. Contudo, a eficácia dessas medidas depende de monitoramento contínuo e da superação de resistências sociais que ainda limitam a plena implementação dessas políticas.

Apesar dos avanços proporcionados pelas cotas raciais, desafios persistem, incluindo a oposição de setores conservadores da sociedade que questionam a legitimidade dessas ações afirmativas. Além disso, a ausência de um sistema nacional de avaliação unificado para monitorar os resultados e impactos dessas políticas gera lacunas no entendimento de sua efetividade. Assim, a inclusão educacional das populações negras no Brasil permanece uma questão central no debate sobre justiça social, exigindo esforços persistentes para superar as barreiras históricas e construir um sistema educacional mais inclusivo e representativo.

Outro marco significativo na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira na educação foi a promulgação da Lei 10.639, de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Essa legislação visa reconhecer e valorizar as contribuições dos negros para a formação da sociedade brasileira, além de promover uma educação antirracista. No entanto, conforme apontam Ribeiro e Dos Santos (2019), a implementação efetiva dessa lei enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica para professores e a escassez de materiais didáticos que abordem de forma profunda e contextualizada as questões relacionadas às relações étnico-raciais.

A ausência de uma preparação adequada dos educadores compromete a aplicação prática da Lei 10.639, resultando em abordagens superficiais ou

até mesmo na omissão do conteúdo obrigatório. Além disso, a predominância de uma perspectiva eurocêntrica nos currículos escolares limita o reconhecimento da diversidade cultural e histórica do Brasil, perpetuando preconceitos e reforçando desigualdades. Assim, para que a legislação alcance seus objetivos, torna-se essencial investir em programas de capacitação docente e no desenvolvimento de recursos pedagógicos que permitam uma abordagem mais inclusiva e abrangente.

A luta por inclusão educacional e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira evidencia a necessidade de uma transformação profunda no sistema educacional brasileiro. O acesso das populações negras à educação de qualidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma condição indispensável para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e promova a equidade de oportunidades. Portanto, a efetivação dessas políticas públicas requer não apenas mudanças estruturais, mas também um comprometimento coletivo em superar preconceitos e construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e representativo.

A partir da análise das políticas públicas voltadas para a educação das populações negras no Brasil, verifica-se que as iniciativas implementadas, como a Lei 10.639 e as cotas raciais, desempenham um papel crucial na ampliação do acesso ao ensino superior e na promoção da inclusão social.

Ribeiro e Dos Santos (2019) destacam que essas medidas têm como objetivo corrigir desigualdades históricas, proporcionando a estudantes negros oportunidades anteriormente negadas em virtude de um sistema educacional estruturado de forma a perpetuar a exclusão racial. Entretanto, a efetividade dessas políticas é frequentemente limitada pela dificuldade de inserir discussões raciais nos currículos acadêmicos e pela ausência de recursos pedagógicos adequados, elementos que comprometem a formação continuada de educadores e, conseqüentemente, a eficácia das ações voltadas para a inclusão.

Ainda no contexto da educação quilombola, Ribeiro e Dos Santos (2019) ressaltam que esforços para adaptar os currículos, de forma a incorporar elementos da cultura e da história afro-brasileira, enfrentam entraves

significativos, como a dependência de livros didáticos que, muitas vezes, não refletem as realidades vivenciadas por essas comunidades.

Nesse sentido, a seleção de materiais pedagógicos que representem de maneira fidedigna a cultura quilombola e a história africana é essencial para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, promovendo uma visão mais inclusiva e positiva sobre suas origens. Dessa forma, o compromisso contínuo das instituições de ensino com a diversidade e a inclusão torna-se um pilar fundamental para uma transformação social efetiva.

O letramento racial, conforme argumentado por Almeida e Leon (2022), configura-se como uma ferramenta indispensável para a formação de estudantes negros, permitindo-lhes compreender seus direitos e reconhecer-se como destinatários das políticas afirmativas. Por meio desse processo, os alunos desenvolvem uma consciência crítica acerca das desigualdades raciais presentes na sociedade, capacitando-se para identificar barreiras sistêmicas, valorizar suas identidades e suas histórias e reivindicar o espaço que lhes foi historicamente negado.

Essa perspectiva amplia o entendimento sobre a trajetória social e educacional dos estudantes negros, promovendo seu empoderamento e sua capacidade de se posicionar como agentes de transformação em suas comunidades.

A política de cotas raciais, segundo Almeida e Leon (2022), representa um exemplo concreto de como o letramento racial pode contribuir para que estudantes negros reconheçam suas conquistas como direitos legítimos. Tal reconhecimento motiva os alunos a engajarem-se em ações que buscam mudanças sociais significativas, fortalecendo a visão crítica sobre suas realidades e ampliando o acesso a espaços anteriormente restritos. Esse processo também desnaturaliza as desigualdades raciais, ao promover a valorização da diversidade e o respeito mútuo, aspectos indispensáveis para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Além disso, Almeida e Leon (2022) destacam que a educação que aborda de maneira profunda as relações étnico-raciais desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a

transformação social.

Por meio do letramento racial, os estudantes negros não apenas reconhecem as dificuldades que enfrentam, mas também identificam as oportunidades geradas pelas políticas afirmativas, percebendo-se como protagonistas de um processo de mudança onde suas vozes e experiências são valorizadas. Essa abordagem fortalece a luta por igualdade e inclusão, assegurando que o sistema educacional brasileiro seja um espaço de resistência e transformação.

Dessa forma, o compromisso com a formação continuada de educadores, a revisão dos materiais didáticos e a implementação efetiva das políticas afirmativas não se limitam a ações pontuais, mas configuram-se como estratégias centrais para assegurar que a inclusão social transcenda o acesso formal à educação e se concretize na construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa e plural. Assim, o enfrentamento das barreiras históricas e a valorização da diversidade tornam-se elementos indispensáveis para a consolidação de um ambiente educacional que promova a igualdade e respeite as contribuições históricas e culturais das populações negras.

Ao analisar o impacto das leis de cotas raciais e ações afirmativas na inclusão de estudantes negros no ensino superior e em sua inserção no mercado de trabalho, especialmente no serviço público, verifica-se que tais políticas desempenham um papel essencial no enfrentamento das desigualdades históricas e na promoção da equidade para grupos marginalizados.

Essas iniciativas não apenas visam corrigir assimetrias de acesso a espaços educacionais anteriormente restritos, mas também criar condições para uma maior representatividade em esferas profissionais, fortalecendo o ideal de justiça social e equidade (COUTO; CARDOSO, 2023).

Conforme apontado por Couto e Cardoso (2023), o alcance das ações afirmativas transcende a simples abertura de vagas no ensino superior, tocando em questões estruturais que envolvem a exclusão social e o déficit histórico de oportunidades para populações negras. Embora o ingresso nas universidades represente um avanço significativo, o sucesso dessas políticas

também depende de fatores como a qualidade da formação básica e as condições socioeconômicas dos estudantes cotistas. A universidade, ao proporcionar acesso a espaços de poder anteriormente inacessíveis, favorece a entrada desses indivíduos no serviço público, um campo tradicionalmente marcado por desigualdades raciais. No entanto, esse avanço, por si só, não é suficiente para eliminar as disparidades históricas.

Ainda que as cotas tenham demonstrado potencial transformador, os desafios que permanecem indicam que essas políticas, isoladamente, não conseguem resolver as desigualdades enfrentadas pelos estudantes negros em sua totalidade. Dessa forma, Couto e Cardoso (2023) enfatizam a necessidade de políticas públicas mais integradas, que não apenas garantam o ingresso desses estudantes no ensino superior, mas também assegurem sua permanência, desempenho acadêmico satisfatório e transição bem-sucedida para o mercado de trabalho. Tais esforços exigem a implementação de medidas que proporcionem suporte contínuo, de modo a permitir que esses indivíduos não apenas ocupem as vagas disponibilizadas, mas também tenham condições de se destacar e alcançar progressão em suas carreiras.

Ademais, o debate sobre a inserção profissional de estudantes negros no serviço público revela aspectos cruciais relacionados à percepção social acerca das cotas. A legitimidade dessas políticas, frequentemente questionada, aponta para a necessidade de uma análise crítica sobre a formação acadêmica proporcionada aos cotistas e as reais oportunidades disponíveis no mercado de trabalho.

Nesse contexto, Couto e Cardoso (2023) defendem que, para que as ações afirmativas atinjam plenamente seus objetivos, é indispensável um compromisso coletivo com a qualidade da educação. Esse compromisso deve incluir a criação de ambientes educacionais que promovam a diversidade, a inclusão e o respeito às trajetórias históricas dos grupos marginalizados, de modo a assegurar impactos duradouros e transformadores, sobretudo no âmbito do serviço público.

As políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, geraram intensos debates na sociedade brasileira, nos quais críticos

argumentavam que essas iniciativas violavam o princípio da meritocracia e promoviam discriminação reversa, enquanto defensores das cotas, apoiando-se em análises históricas e sociais, destacavam que as desigualdades raciais no Brasil eram profundas e estruturais, demandando medidas específicas para assegurar igualdade de oportunidades (VIEIRA, 2020).

Nesse contexto, o enfrentamento ao racismo tornou-se uma pauta política estatal, presente também nas instituições de ensino por força legal, o que inclui a aplicação de estratégias pedagógicas que visam enaltecer a identidade racial e garantir acesso, permanência e êxito acadêmico para grupos marginalizados (CUSTÓDIO; OLIVEIRA, 2021).

Meny e Thoenig (1992) enfatizam que as políticas públicas não se limitam a atos normativos, mas englobam a efetividade das ações governamentais, que podem incluir práticas informais capazes de cumprir os objetivos propostos. Oszlak e O'Donnel (1981) corroboram essa visão, argumentando que as políticas públicas devem ser entendidas como um conjunto de decisões e iniciativas que, mesmo sendo contraditórias ou insuficientes, refletem a postura do Estado diante de desafios sociais amplos, enquanto Rein e Rabinovitz (1992) destacam que a avaliação das políticas públicas não deve restringir-se ao momento de sua elaboração, mas deve considerar a verificação contínua de sua capacidade de alcançar os objetivos propostos.

Evidencia-se que as políticas públicas têm o objetivo de promover mudanças sociais significativas, legitimando-se pelo enfrentamento de problemas considerados indesejáveis, o que explica a importância das ações afirmativas como respostas deliberadas às desigualdades estruturais (LIMA; ASCENZI, 2018), enquanto essas políticas podem ser compreendidas como programas de ação pública formulados e implementados em torno de objetivos explícitos, que demandam instrumentos adequados para promover intervenções sociais eficazes.

A avaliação contínua das políticas de ações afirmativas é fundamental para assegurar sua eficácia, sendo necessário conduzir estudos e pesquisas

que monitorem os resultados e identifiquem áreas que necessitam de aprimoramento, considerando a relevância da participação dos beneficiários no processo de avaliação e formulação de políticas (SILVÉRIO, 2012), além de destacar que a ausência de dados consistentes e estudos de longo prazo pode dificultar a avaliação precisa do impacto dessas políticas.

Mesmo diante de desafios, as ações afirmativas representam uma resposta necessária às desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade brasileira, desempenhando um papel essencial na busca por justiça social e equidade, mas exigindo esforços contínuos para seu aprimoramento, de modo que a luta por uma sociedade mais justa e inclusiva demande um compromisso permanente com a igualdade de oportunidades e a implementação de políticas que reflitam esse objetivo (SILVA, 2011).

Por fim, observa-se que a eficácia das cotas raciais e das ações afirmativas exige um constante monitoramento e refinamento das políticas existentes, para que possam responder de maneira efetiva às demandas de um cenário social em constante transformação.

Ao proporcionar acesso a espaços de formação e trabalho, essas iniciativas devem ser acompanhadas de esforços para consolidar uma mudança estrutural, que permita a superação das desigualdades históricas e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A promoção de uma educação que articule diversidade e excelência acadêmica é, assim, não apenas uma meta, mas um imperativo para o avanço coletivo.

2.3 Políticas Educacionais e Combate ao Racismo

A educação brasileira começa a ter um enfoque mais abrangente a partir da lei 9.394/96, mais conhecida como a Lei de diretrizes e bases da educação nacional(LDB). A referida lei que tem por relator Darcy Ribeiro, na época senador e foi um dos principais pensadores do Brasil que ajudou a direcionar os rumos da educação de um ideal universalista. A LDB tem por base o princípio do direito de todo cidadão o acesso amplo à educação em confluência

com a nova constituição federal aprovada em 1988 no que tange os direitos sociais.

Não apenas isso, pressões externas como a III Conferência de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu em 8 de setembro de 2001 impeliu o Estado brasileiro a mobilizar-se ativamente com práticas a fim de diminuir as desigualdades e combater todas as formas de racismo presentes em nossa sociedade.

Algumas das medidas adotadas após o compromisso assumido foi de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) dispor de parâmetro de autodeclaração de raça/cor nos censos demográficos. Ainda, organizações começaram a registrar sistematicamente dados de raça/cor de seus públicos para posterior diagnóstico de desigualdades sociorraciais. Não apenas isso, no âmbito das legislações o pós-Durban teve grande influência em nosso ordenamento jurídico como a criação da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas.

A lei 12.288/10 que é O Estatuto brasileiro de Igualdade Racial que dentre todas as orientações menciona que:

Art. 1º VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.[...]

Art. 4º Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País (Estatuto de Igualdade Racial, 2010).

E ainda, sobre os resultados legais da conferência mundial de Durban, e ainda sobre o assunto de acesso amplo da educação, ocorreu um processo de reserva de vagas para grupos minoritários social e economicamente, as chamadas cotas, é regulamentado no ensino superior brasileiro pela Lei Federal 12.711/2012 (alterada pela Lei 13.409/2016), denominada “Lei de Cotas”. Esta lei estabelece que:

Art. 1º A 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. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. [...] Art. 3º 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 e indígenas 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 pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Lei nº 12.711/2012).

Figura 1 - II Conferência Mundial Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia E Intolerância Conexa



Fonte: Memória e Movimentos Sociais (2017)

3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Então, o governo sabiamente criou uma instituição que é muito original, porque é única na sua nova institucionalidade. Ela tem a verticalidade, isto é, você pode entrar no instituto no ensino médio, depois graduar-se e, na medida que se criem mestrados e doutorados, sair com o doutorado. É uma instituição que tem uma abrangência nacional, mas eu defino a criação dos Institutos Federais como a maior política de educação pública de qualidade, especialmente para o ensino médio e licenciaturas, que o Brasil teve até hoje desde a sua criação.

Gaudêncio Frigotto

Antes de mergulharmos no delicado tema das políticas de cotas nos Institutos Federais (IFs), é imprescindível oferecer uma apresentação e contexto adequado sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Essa rede desempenha um papel fundamental na estrutura educacional do país, sendo dedicada a oferecer formação técnica, científica e tecnológica de qualidade em diversas regiões, o que reflete seu compromisso com o desenvolvimento social e econômico. Dessa forma, ao compreendermos seu propósito e alcance, torna-se mais viável refletir sobre as nuances das políticas de cotas nos IFs e sua contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A educação brasileira começou a adquirir um enfoque mais abrangente a partir da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB, relatada pelo senador Darcy Ribeiro, reconhecido como um dos principais pensadores da educação no Brasil, direcionou os rumos do sistema educacional para um ideal universalista. Essa legislação estabelece o princípio do direito de todo cidadão ao acesso amplo à educação, alinhando-se aos preceitos da Constituição Federal de 1988, especialmente no que se refere aos direitos sociais (CHAVES, 2021).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tem sua origem na sanção da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que formalizou sua criação com objetivos como a ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Com uma oferta diversificada de cursos e uma atuação significativa junto à população e às empresas locais, essa rede busca potencializar as riquezas de cada região em termos de trabalho, cultura e lazer. Adicionalmente, as

instituições que integram a RFEPCT possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que lhes confere maior flexibilidade para atender às demandas regionais de forma eficaz (BRASIL, 2008).

Ainda, de acordo com a lei, tem-se:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
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; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)
V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)
Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008, art.º 1).

O diferencial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está em sua função social, que é delineada para atuar como uma escola inclusiva e transformadora. Suas concepções e diretrizes configuram um marco nas políticas educacionais do Brasil, revelando uma abordagem comprometida com a promoção da inclusão por meio da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas de integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Esses elementos se alinham ao desenvolvimento da capacidade de investigação científica como uma dimensão essencial à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se materializam por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, considerando que a educação profissional e tecnológica desempenha um papel fundamental no progresso socioeconômico, suas

políticas atuais dialogam diretamente com políticas sociais e econômicas, especialmente aquelas voltadas para os contextos locais e regionais.

Portanto, a educação profissional e tecnológica no Brasil configura-se como um campo de atuação que possui uma rica história de desenvolvimento e adaptação às demandas sociais e econômicas do país. Desde a era Vargas, passando pela criação do Sistema S, até a moderna estrutura dos Institutos Federais, observa-se um esforço contínuo para integrar educação e desenvolvimento social.

3.1 Perspectiva Histórica da RFEPCT



Fonte: Ministério da Educação, 2024.

A Rede Federal de Educação Profissional teve sua origem em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de aprendizes artífices que, mais tarde, dariam origem às escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

Existiam intenções questionáveis do governo ao criar essas escolas, já que o objetivo não se limitava a oferecer ao povo marginalizado uma profissão, ocupação ou ofício por meio do ensino profissional, mas também gerar incentivos ao trabalho e fornecer mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país, em razão das mudanças na economia agrário-exportadora.

Veiga (2000) aponta que, devido ao medo das chamadas "classes perigosas", vistas como obstáculo ao progresso e à civilidade, surgiram reformas urbanas e escolares destinadas a "fazer desaparecer o medo do

contágio", tanto no que se refere a doenças físicas quanto a hábitos e valores considerados inadequados (p. 401), sustentando-se ainda a ideia de que a educação era um mecanismo para moldar a sociedade conforme os interesses das elites.

A elite brasileira defendia que esse segmento da sociedade deveria ser moldado para a execução de tarefas manuais por meio desse sistema educacional, enquanto reservava o trabalho intelectual — destinado à definição das diretrizes nacionais — exclusivamente para seus herdeiros, em razão de sua posição social.

Assim, o Estado justificava a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, como consta no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, referindo-se à necessidade de prover os "desfavorecidos da fortuna" com meios para garantir sua sobrevivência. Tais escolas atendiam jovens em risco social, especialmente filhos das classes proletárias, considerados mais suscetíveis a vícios e hábitos "nocivos" à sociedade, além de serem vistos como potenciais ameaças à ordem social, conforme Kunze (2015).

Aos olhos dos dirigentes da época, ex-escravizados, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados precisavam ser educados e profissionalizados para se tornarem trabalhadores úteis e incapazes de se rebelar contra a Pátria.

Faria Filho (2001, p. 34) analisa que essa "educação popular" era uma estratégia política para defender a República e combater ideias socialistas, pois acreditava-se que, sem instrução, o "povo" era perigoso e facilmente manipulado por propostas políticas opostas às dos republicanos, destacando ainda que a educação representava não apenas um meio de controle social, mas também uma forma de organizar a força de trabalho para atender às demandas emergentes do novo regime.

No campo da educação profissional, as escolas da Rede Federal transmitiam valores do novo regime governamental, hábitos de trabalho e obediência às regras, enquanto preparavam mão de obra qualificada para a nascente indústria brasileira. A instalação dessas escolas marcava o início da escolarização no ensino profissional durante o regime republicano,

representando a primeira política nacional voltada para essa modalidade de ensino (KUNZE, 2015), reforçando ainda a importância da qualificação como elemento essencial para a inclusão social e a modernização econômica do país.

A incipiente industrialização brasileira no início do século XX impulsionou a criação de um modelo educacional que buscava formar trabalhadores qualificados e cidadãos úteis, garantindo ordem social e desenvolvimento econômico. Esse projeto educacional também visava proteger a sociedade contra a ociosidade e preparar a força de trabalho para as exigências do mercado, enquanto fortalecia o papel da educação como vetor de transformação social e econômica.

Documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborados a partir da década de 1930, destacavam que a educação deveria atender às necessidades do desenvolvimento industrial, integrando elementos técnicos e humanísticos para preparar os cidadãos para os desafios de uma sociedade em rápida transformação.

A criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pela Lei nº 6.545/78, representou um avanço significativo nesse contexto, ao oferecer cursos superiores de tecnologia com forte enfoque prático, alinhados às demandas da indústria e do mercado de trabalho (Nogueira; Santos, 2023).

Com a redemocratização do país, a partir de 1945, e a expansão da indústria nacional, a educação profissional passou a ocupar papel de destaque na política pública, culminando em transformações significativas nas décadas seguintes. A partir da década de 2000, com o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal consolidou-se como um modelo de educação integral, articulando ciência, tecnologia e cultura em prol da formação cidadã e da inclusão social.

A Rede Federal desempenha um papel transformador ao promover uma educação que integra conhecimentos técnicos, científicos, culturais e valores cidadãos, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente da construção de um futuro mais

justo e inclusivo, reforçando sua relevância como um dos pilares da educação brasileira, conforme enfatizado por Kunze (2015) e Nogueira; Santos (2023).

3.2 Os Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia

Após o processo legal de discussões e articulações, e considerando os princípios formuladores do plano de desenvolvimento da educação (PDE), foi instituída, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), que deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Esses institutos foram estabelecidos como instituições de educação superior, básica e profissional, com características pluricurriculares e multicampi, especializadas em educação profissional e tecnológica em suas diversas modalidades, fundamentadas na integração de conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas educacionais. No que se refere à implantação dessas instituições, é essencial considerar as bases territoriais, incluindo a dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas das localidades.

A natureza federal dos Institutos Federais transcende o simples financiamento público, já que essas instituições se configuram como agentes de transformação social, promovendo equidade e diversidade nas regiões onde atuam, sendo criados para oferecer formação, sobretudo de natureza técnica, por meio de uma abordagem integral, que vai além da capacitação para o trabalho, visando formar cidadãos conscientes e socialmente engajados, tendo em sua essência o combate às desigualdades sociais, desempenhando um papel significativo no enfrentamento das diferenças educacionais (NOGUEIRA; AGUIAR; GISI, 2023).

Conforme Pacheco (2015), os Institutos Federais se destacam por sua versatilidade ao combinarem cursos técnicos, tecnológicos e educação superior, proporcionando opções variadas que atendem às necessidades individuais e às exigências do mercado de trabalho. A oferta de programas

como o PROEJA contribui diretamente para a democratização do acesso ao ensino superior e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desde os primeiros debates sobre sua criação, os Institutos Federais sempre estiveram vinculados às políticas voltadas à educação profissional e tecnológica, sendo, segundo Turmena e Azevedo (2017), uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento local, regional e nacional, além de favorecer a inserção cidadã de milhares de brasileiros.

Frigotto (2020) ressalta que a principal qualidade dessas instituições está na quantidade de campi espalhados pelo Brasil, na interiorização e no acesso a novos públicos, incluindo, por exemplo, mais de 180 dialetos indígenas em alguns institutos, como o de Roraima, além de destacarem-se pela estrutura avançada de laboratórios e pela qualificação de professores com mestrado, doutorado e especialização, aspectos que consolidam sua relevância.

De acordo com Souza (2020), os Institutos Federais devem utilizar o conhecimento acumulado em seus processos formativos, associado às especificidades culturais e econômicas de cada região, para fomentar inovações científicas e tecnológicas, sendo essencial adaptar a oferta de cursos e pesquisas às demandas locais, fortalecendo arranjos produtivos e promovendo o desenvolvimento socioeconômico e cultural. A realização de mapeamentos das potencialidades regionais é imprescindível para direcionar ações estratégicas que beneficiem a comunidade.

A atuação dos Institutos Federais ilustra o papel das instituições de ensino como vetores de desenvolvimento regional, atendendo às demandas econômicas locais enquanto induzem e fomentam novas atividades econômicas, como exemplifica o campus Engenheiro Paulo de Frontin do Instituto Federal do Rio de Janeiro, que tem promovido um polo de informática e jogos digitais, contribuindo para o crescimento econômico regional (SOUZA, 2016).

A educação profissional constitui a base estrutural dos Institutos Federais, que buscam integrar o domínio técnico-científico à compreensão dos contextos sociais mais amplos, sendo que, para Nogueira (2023), essa

abordagem visa a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável. Além disso, ao estabelecerem um diálogo constante com populações tradicionalmente excluídas, os Institutos Federais integram a cooperação entre estados e municípios, criando uma rede de gestão que abrange grande parte do país.

Os Institutos Federais desempenham um papel essencial na formação de profissionais qualificados para atender às necessidades do mercado de trabalho e promover o desenvolvimento socioeconômico, oferecendo uma formação que integra habilidades técnicas e socioemocionais, fomentando a inovação e a criação de novos negócios e fortalecendo os arranjos produtivos locais (SOUZA, 2020).

Com sua proposta inovadora, os Institutos Federais representam um marco para a educação brasileira, promovendo a integração entre ciência, tecnologia, cultura e as demandas sociais, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e equitativo. A atuação dessas instituições, marcada pela autonomia e pela capacidade de adaptação às diferentes realidades, posiciona os Institutos Federais como agentes transformadores e referência na educação profissional em todo o Brasil.

3.3 O Ensino Profissionalizante No Brasil: Instrumento De Controle Social ou Ferramenta De Inclusão?

O ensino profissionalizante no Brasil, ao longo de sua formação histórica, foi concebido como uma resposta estratégica às demandas das elites políticas e econômicas para disciplinar e organizar as classes populares. Esse modelo educacional emerge em um cenário onde a ociosidade, atribuída predominantemente aos jovens e às classes desfavorecidas, era vista como uma ameaça à estabilidade social e moral da sociedade.

A visão hegemônica associava a ausência de trabalho ao surgimento de comportamentos indesejados, como a criminalidade e os vícios, o que justificava a implementação de práticas educativas que buscassem não apenas

capacitar para o mercado de trabalho, mas também transformar moralmente esses indivíduos, promovendo a conformação social e a obediência às normas vigentes (GURGEL, 2023).

Nesse contexto, o ensino profissionalizante se consolidou como um instrumento fundamental de controle social, utilizado para moldar comportamentos e reforçar valores alinhados aos interesses das elites. Segundo Gurgel (2023), as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo Decreto nº 7.566 de 1909, representaram um marco na institucionalização desse modelo educacional, sendo destinadas a jovens de classes menos favorecidas, descritos muitas vezes como “menores abandonados” ou “vadios”. Essas instituições tinham como objetivo central afastar os jovens da ociosidade, apresentada como a principal causa do vício e do crime, por meio da inculcação de hábitos laborais e disciplinares.

A retórica em torno dessas escolas reforçava a moral do trabalho como um valor fundamental, consolidando a ideia de que o trabalho manual era a única via para a integração social das classes populares. A educação ofertada era majoritariamente prática e técnica, com ênfase em ofícios que atendiam às necessidades imediatas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que negligenciava o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes.

Dessa forma, essas escolas não visavam apenas o aprendizado técnico, mas também o controle das subjetividades, buscando moldar os jovens como cidadãos produtivos e conformados, aptos a ocupar posições subalternas na hierarquia social (MÜLLER, 2010).

No entanto, o ensino profissionalizante enfrentava desafios que refletiam a falta de investimento e planejamento. Conforme Müller (2010), essas instituições sofriam com altas taxas de evasão escolar, recursos limitados e currículos que, muitas vezes, não acompanhavam as demandas reais do mercado. Apesar disso, a preocupação das elites não estava centrada na qualidade da educação, mas na eficácia do sistema como um mecanismo de contenção social, que afastava os jovens das ruas e dos comportamentos considerados desviantes.

Ademais, o discurso em torno da ociosidade era profundamente estigmatizante, reforçando narrativas que vinculavam as classes populares a características negativas, como preguiça e irresponsabilidade. Afonso e Santos (2020) destacam que essa visão legitimava a intervenção estatal na vida desses indivíduos, utilizando a educação profissional como ferramenta para impor normas e valores que reforçassem a ordem social estabelecida.

Nesse sentido, as Escolas de Aprendizes Artífices desempenhavam uma função dupla: ao mesmo tempo em que ofereciam capacitação técnica, também promoviam a conformação moral, alinhando os comportamentos dos jovens aos ideais de disciplina e obediência valorizados pelas elites.

O impacto dessa abordagem educativa foi ambíguo. Por um lado, as escolas profissionalizantes representavam uma oportunidade de acesso à educação para segmentos da população historicamente marginalizados, proporcionando-lhes meios de subsistência.

Por outro, perpetuavam uma lógica de subordinação, que limitava as possibilidades de ascensão social e consolidava as desigualdades estruturais. A retórica de disciplinar as classes populares mascarava a reprodução de um sistema que servia aos interesses das elites, reforçando a hierarquia social e restringindo a mobilidade econômica e política das camadas desfavorecidas (AFONSO; SANTOS, 2020).

Esse modelo educacional, que enfatizava o controle e a moralização das classes populares, reflete uma visão excludente de cidadania, na qual os direitos e oportunidades eram condicionados à conformidade com os padrões estabelecidos pelas elites. A ociosidade, apresentada como um problema social, foi utilizada para justificar políticas que, sob a fachada da inclusão, reproduziam desigualdades e marginalizações.

Dessa forma, o ensino profissionalizante, em sua origem, mais serviu como um mecanismo de perpetuação das estruturas de poder do que como uma ferramenta de emancipação social, evidenciando as contradições inerentes às políticas educacionais do período (AFONSO; SANTOS, 2020).

Portanto, a análise histórica do ensino profissionalizante no Brasil revela não apenas suas intenções declaradas, mas também as dinâmicas de poder e exclusão que o sustentavam. Ao moldar a educação como um instrumento de controle social, as elites direcionaram a formação das classes populares para atender às demandas do mercado e reforçar a ordem vigente, em detrimento de uma educação que promovesse a autonomia e o pensamento crítico.

Essa herança histórica ainda repercute nas políticas educacionais contemporâneas, destacando a necessidade de revisitar e reconfigurar o papel da educação profissional como um espaço de inclusão e transformação social.

O ensino profissional no Brasil possui uma história marcada por complexas relações entre educação, trabalho e ideologia. Desde os primórdios do século XX, essa modalidade de ensino foi moldada por interesses que transcendem a formação técnica, refletindo preocupações das elites dominantes com a construção de uma identidade nacional atrelada ao desenvolvimento econômico e à homogeneização social.

Estudos clássicos, como os de Celso Suckow da Fonseca e Luiz Antônio Cunha, evidenciam que o ensino profissional surgiu como uma resposta às demandas econômicas e sociais, promovendo uma ética do trabalho que visava não apenas capacitar trabalhadores, mas também controlar os setores mais vulneráveis da população. Tal abordagem denotava um esforço estatal em disciplinar meninos pobres, considerados desajustados pelas elites, por meio de instituições moldadas nos valores burgueses e focadas na formação de um caráter produtivo e submisso (LIMA, 2020).

Nesse contexto, a implantação do ensino profissional articulava-se com um projeto de nacionalidade que buscava enquadrar as massas populares como força de trabalho indispensável à modernização do país. Essa formação não se limitava a aspectos técnicos, mas também visava inculcar uma moral que garantisse a funcionalidade social e ideológica dos indivíduos, consolidando uma ordem social desejada pelas classes dominantes.

O Estado assumiu, assim, o papel de organizador dessas práticas, estabelecendo instituições específicas que combinavam a capacitação

profissional com a formação ideológica, refletindo a necessidade de atender às demandas sociais impostas pelas circunstâncias históricas.

O que a literatura sobre o tema nos informa é que os primórdios dos anos de 1900 no Brasil foram marcados pela preocupação com a inculcação de uma moral nos meninos pobres que, na ótica das elites, deveriam funcionar como um corpo produtivo para a construção da nacionalidade brasileira e republicana. Por conseguinte, esse discurso apropriado pela intelectualidade de proteção aos desvalidos significava “[...] evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes” (RAGO, 1985, p. 121). Sendo assim, o Estado deveria ocupar-se da criação de instituições de confinamento, polida nos moldes dos valores burgueses para a formação do caráter dos meninos dentro da ética do trabalho (QUELUZ, 2000).

Tal propósito se articulava com um projeto nacional de homogeneização das massas desvalidas, sobre as quais pesava o estigma de serem potencialmente nocivas. Então garantir ao mesmo tempo a formação do futuro trabalhador e modelá-lo socialmente e ideologicamente parecia ser a saída possível na época. Como consequência deste pensamento as autoridades públicas articularam-se na oferta do ensino profissional em instituições específicas. (Lima, 2020 p. 17).

A análise histórica do ensino profissional no Brasil revela como essa modalidade educativa foi utilizada como ferramenta para moldar trabalhadores e legitimar estruturas sociais que perpetuavam desigualdades. Concebido para atender às exigências de uma sociedade em transformação, o ensino profissional desempenhou um papel central na formação do caráter produtivo e ideológico de jovens de classes desfavorecidas. Compreender esse processo é essencial para avaliar criticamente os impactos dessas políticas educacionais e seus reflexos na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O ensino profissionalizante no Brasil é um reflexo das transformações sociais e econômicas ocorridas ao longo de sua trajetória histórica, destacando-se especialmente no contexto do século XIX. Inicialmente, a educação brasileira era voltada predominantemente para as elites, com pouco ou nenhum foco na qualificação técnica ou profissional das classes populares.

Durante o período colonial, as oportunidades de aprendizado técnico eram restritas e, na maioria das vezes, associadas a instituições religiosas ou iniciativas pontuais, evidenciando a ausência de uma estruturação sistemática voltada à formação de ofícios e profissões (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010). Nesse

cenário, o ensino profissionalizante emergiu como uma resposta às crescentes demandas econômicas e sociais, configurando-se como uma estratégia para moldar a força de trabalho necessária ao desenvolvimento do país.

A consolidação desse modelo educacional se deu, sobretudo, durante o período de industrialização iniciado na década de 1930, com a Revolução de 1930 marcando um divisor de águas na economia brasileira. À medida que o Brasil deixava de ser uma economia exclusivamente agrária, a escassez de mão de obra qualificada tornou-se evidente, impulsionando iniciativas governamentais para a criação de escolas técnicas voltadas à capacitação de trabalhadores.

Segundo Rodrigues (2002), discussões legislativas, como o projeto de Fidélis Reis e a tentativa de implementação de uma Lei Orgânica do Ensino Industrial, evidenciam os esforços iniciais para estruturar a educação profissional no país, ainda que essas iniciativas enfrentassem entraves significativos, como a falta de recursos financeiros e de planejamento adequado.

Nesse contexto, Celso Suckow da Fonseca desempenhou um papel fundamental ao enfatizar a importância da educação profissional como ferramenta para dignificar o trabalho e promover a inclusão social. Sua visão destacava a necessidade de formar trabalhadores polivalentes, capazes de atender às demandas de diferentes setores produtivos, reforçando a ideia de que o desenvolvimento econômico do país estava intrinsecamente ligado à qualificação técnica.

Conforme observa Rodrigues (2002), o ensino profissionalizante não deveria ser visto como uma punição ou uma solução emergencial, mas como um direito básico, alinhado às necessidades econômicas e sociais de um Brasil em transformação.

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 e a abertura dos portos, as demandas por modernização começaram a evidenciar a necessidade de um ensino técnico mais organizado, embora sua formalização só tenha ocorrido no século XX. A partir de 1926, o ministro da Agricultura, Miguel Calmon, introduziu medidas para alinhar a educação profissional às

necessidades do setor industrial, permitindo que escolas técnicas realizassem trabalhos encomendados. Contudo, essa integração entre aprendizado e produção gerou críticas, uma vez que parecia priorizar a produtividade em detrimento do desenvolvimento educacional pleno dos estudantes (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

Durante o governo Vargas, a educação técnica ganhou relevância com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942. Essas medidas buscavam atender às necessidades da indústria em expansão, garantindo a formação de trabalhadores capacitados e implementando políticas que exigiam a contratação de aprendizes pelas empresas.

Esse modelo educacional estava profundamente alinhado ao ideal do industrialismo e ao esforço de modernização do país, estabelecendo um vínculo direto entre educação profissional e mercado de trabalho (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

Entretanto, o modelo educacional técnico-profissional consolidado durante esse período não estava isento de críticas, especialmente no que diz respeito à perpetuação de hierarquias sociais. A educação profissionalizante, voltada predominantemente às classes populares, reforçava a ideia de que o trabalho manual era inferior ao trabalho intelectual, destinando à elite o domínio do conhecimento acadêmico e às camadas menos favorecidas a execução de tarefas operacionais. Conforme Müller (2010), essa visão segmentada perpetuava desigualdades sociais, ao mesmo tempo que consolidava a divisão de classes no Brasil.

A promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, representou um marco na integração entre o ensino regular e a formação técnica, ao estabelecer a profissionalização compulsória. Essa legislação buscava ampliar a escolarização e adaptar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação que visava preparar os jovens para ocupações produtivas.

Contudo, as críticas ao modelo persistiram, uma vez que a obrigatoriedade da formação técnica não era acompanhada de investimentos

adequados em infraestrutura e capacitação docente, comprometendo a qualidade do ensino oferecido (MÜLLER, 2010).

Ao longo dos anos, o ensino profissionalizante no Brasil passou por inúmeras adaptações para atender às transformações econômicas e às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução. Essas mudanças refletem o esforço contínuo de integrar a educação e o trabalho, promovendo a inclusão social e garantindo a qualificação profissional de segmentos historicamente marginalizados.

Todavia, os desafios de superar a visão utilitarista e segmentada da educação profissional ainda se fazem presentes, destacando a necessidade de repensar o modelo educacional para que ele possa, de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

4 MATERIALIZANDO DADOS: A POLÍTICA DE COTAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS EM NÚMEROS

A política de cotas tem se consolidado como uma das principais estratégias de inclusão social e promoção da equidade educacional no Brasil. No contexto do Instituto Federal do Paraná (IFPR), sua implementação reflete a busca por corrigir desigualdades históricas e ampliar o acesso ao ensino técnico e superior para grupos tradicionalmente marginalizados, como negros, indígenas, egressos de escolas públicas e pessoas com deficiência.

Bondezan et al. (2022) destacam que a inclusão de pessoas com deficiência no IFPR, por meio das cotas, representa um avanço significativo, embora ainda existam desafios na operacionalização dessa política. Além disso, Schulz e Aires (2024) enfatizam que a adoção de práticas inclusivas no currículo e na gestão institucional tem transformado o ambiente educacional em um espaço mais representativo e equitativo.

Apesar dos avanços, a implementação da política de cotas enfrenta resistências e obstáculos. Gama (2024), ao analisar experiências em outras instituições federais, aponta para a existência de preconceitos institucionais e dificuldades administrativas, ressaltando a necessidade de capacitação dos servidores para lidar com a diversidade. No IFPR, essas barreiras têm impacto direto na eficácia da política, evidenciando que, além do acesso, é essencial garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos cotistas.

Tabela 1 – Classificação racial dos estudantes matriculados no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2019–2023)

| Classificação Racial | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-----------------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Amarela | 4 | 1 | 23 | 42 | 12 |
| Branca | 135 | 127 | 758 | 1.537 | 815 |
| Indígena | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| Parda | 40 | 44 | 266 | 495 | 285 |
| Preta | 11 | 9 | 55 | 99 | 56 |
| Não Declarada | 1.295 | 428 | 594 | 383 | 68 |
| Total | 1.485 | 610 | 1.698 | 2.557 | 1.239 |

Fonte: Dados acadêmicos extraídos do sistema acadêmico do IFPR –
Elaboração própria

A Tabela 1 apresenta a evolução da autodeclaração racial entre os estudantes do IFPR – Campus Foz do Iguaçu entre os anos de 2019 e 2023. Nota-se um número significativamente elevado de estudantes que não realizaram autodeclaração nos primeiros anos, especialmente em 2019, com 1.295 registros sem informação racial. Essa expressiva omissão compromete a efetividade das políticas afirmativas e evidencia desafios institucionais relacionados ao reconhecimento e valorização da identidade racial.

Mas ainda sim, os dados da Tabela 1 sugerem que a implementação da Lei de Cotas tem contribuído para a ampliação da diversidade racial no IFPR – Campus Foz do Iguaçu, pois partir de 2021, observa-se um aumento consistente no número de estudantes autodeclarados pretos e pardos, ao mesmo tempo em que se reduz a quantidade de estudantes que não informam sua raça/cor. Essa mudança sugere um avanço institucional na efetivação das ações afirmativas, refletindo tanto o impacto das políticas de ingresso quanto possíveis melhorias no acolhimento e no reconhecimento das identidades racializadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a autodeclaração deve ser compreendida não apenas como um dado estatístico, mas como um processo de autorreconhecimento, inserido em um contexto histórico de negação da identidade racial no Brasil. Reforça-se, portanto, a necessidade de campanhas educativas contínuas no IFPR, que estimulem o letramento racial e ampliem o entendimento da autodeclaração como instrumento de reparação histórica e promoção da equidade.

Estudos como os de da Silva, Santos e Grabowski (2023) revelam que a expansão institucional do IFPR tem sido acompanhada de esforços para consolidar as cotas como uma ferramenta de democratização do ensino. No entanto, Tavares Júnior (2024) alerta que, embora a política tenha ampliado o ingresso de estudantes negros e de outros grupos sub-representados, lacunas ainda persistem em relação à permanência e à conclusão dos cursos. Esses desafios apontam para a necessidade de fortalecer as ações de assistência estudantil e promover uma cultura institucional de acolhimento e suporte.

Nesse contexto, a presente discussão busca analisar a implementação e os impactos da política de cotas no IFPR, com base nas contribuições teóricas dos autores citados. O objetivo é avaliar como essa política tem promovido a diversidade, a inclusão social e a equidade educacional, bem como identificar os desafios e os resultados alcançados. A análise parte da caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes cotistas, da avaliação de seu desempenho acadêmico e da comparação com os estudantes não cotistas, trazendo à luz as implicações dessa política para o futuro educacional e social dos beneficiados.

O objetivo geral deste capítulo é analisar a efetividade da implementação da política de reserva de vagas para a população negra, conforme os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), e investigar seu impacto na promoção da diversidade, inclusão social-racial e equidade educacional.

Além disso, pretende-se avaliar o desempenho acadêmico, as taxas de conclusão de curso e as diferenças no rendimento dos estudantes beneficiados pela política de cotas em comparação com os não-cotistas

A implementação da política de cotas no Brasil, especialmente nos Institutos Federais, tem se consolidado como uma estratégia crucial para promover a inclusão social e a equidade educacional, corrigindo desigualdades históricas enfrentadas por grupos minoritários, como a população negra. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), a reserva de vagas para esse público não apenas amplia o acesso à educação superior e técnica, mas também busca fomentar um ambiente acadêmico mais diversificado e representativo. A justificativa para este estudo reside na necessidade de avaliar a efetividade dessa política no contexto específico do IFPR, observando seus impactos sobre a inclusão social-racial e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas.

Tabela 2 – Distribuição de Matrículas, Ingressantes e Concluintes por Raça/Cor no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2023)

| Classificação Racial | Unidade | Matrículas | Vagas | Ingressantes | Concluintes |
|-----------------------------|----------------|-------------------|--------------|---------------------|--------------------|
| Amarela | 19 | 91 | 625 | 29 | 12 |
| Branca | 25 | 4.432 | 2.830 | 1.297 | 815 |
| Indígena | 8 | 10 | 40 | 2 | 3 |
| Parda | 25 | 1.609 | 2.529 | 398 | 285 |
| Preta | 25 | 303 | 1.319 | 56 | 56 |
| Não Declarada | 25 | 3.394 | 2.566 | 1.023 | 68 |
| Total | 25 | 9.839 | 2.970 | 2.805 | 1.239 |

| Classificação Racial | Unidade | Matrículas | Vagas | Ingressantes | Concluintes |
|-----------------------------|----------------|-------------------|----------------|---------------------|--------------------|
| Amarela | 76,00% | 0,92% | 21,04% | 1,03% | 0,97% |
| Branca | 100,00% | 45,05% | 95,29% | 46,24% | 65,78% |
| Indígena | 32,00% | 0,10% | 1,35% | 0,07% | 0,24% |
| Parda | 100,00% | 16,35% | 85,15% | 14,19% | 23,00% |
| Preta | 100,00% | 3,08% | 44,41% | 2,00% | 4,52% |
| Não Declarada | 100,00% | 34,50% | 86,40% | 36,47% | 5,49% |
| Total | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Fonte: Dados acadêmicos extraídos do sistema acadêmico do IFPR –
Elaboração própria.

A análise dos dados da IFPR em 2023 revela aspectos importantes sobre a implementação da Lei de Cotas. Embora pardos e pretos representem uma parcela significativa dos ingressantes (85,15% e 44,41%, respectivamente), a taxa de concluintes ainda é baixa (23% para pardos e 4,52% para pretos), sugerindo desafios na permanência estudantil.

Os estudantes brancos ainda dominam em número de matrículas (45,05%) e concluintes (65,78%), evidenciando que, apesar do avanço das cotas, a desigualdade persiste. Além disso, o alto número de ingressantes não declarados (86,40%) indica que muitos estudantes ainda optam por não se autodeclarar, o que pode impactar a efetividade das cotas.

Os dados evidenciam um avanço na diversidade racial, com presença significativa de estudantes pretos e pardos, resultado direto das políticas de ações afirmativas. No entanto, a persistência de um número considerável de

estudantes que não se autodeclararam ainda chama atenção, reforçando a necessidade de fortalecimento institucional do letramento racial e do acolhimento identitário.

Além disso, é possível observar uma queda no número de concluintes entre os grupos racializados, o que aponta para desigualdades não apenas no ingresso, mas também na permanência e na conclusão dos cursos. Essa disparidade reforça a urgência de políticas institucionais que assegurem condições reais de permanência e sucesso acadêmico para os estudantes cotistas, incluindo apoio pedagógico, financeiro e psicossocial.

O cenário educacional brasileiro ainda apresenta profundas desigualdades, principalmente no que tange ao acesso e à permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior. Embora a implementação de cotas tenha ampliado o ingresso de alunos de escolas públicas e de grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, é necessário investigar se esses estudantes, uma vez ingressos, conseguem concluir seus cursos com a mesma efetividade que seus pares não-cotistas.

Avaliar o impacto da política de cotas sobre o desempenho acadêmico e as taxas de conclusão no IFPR é fundamental para entender os desafios que esses estudantes enfrentam durante sua trajetória educacional e os fatores que contribuem para o sucesso ou a evasão.

Além disso, o estudo se justifica pela necessidade de examinar se a política de cotas tem realmente contribuído para uma maior equidade educacional e uma mudança nas dinâmicas sociais dentro da instituição. A promoção de um ambiente inclusivo e diversificado pode resultar não apenas em benefícios individuais para os estudantes cotistas, mas também em transformações sociais mais amplas, que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, este estudo visa fornecer subsídios para aprimorar a política de cotas e suas práticas no IFPR, com o intuito de fortalecer a inclusão e a permanência de grupos historicamente desfavorecidos no ensino superior.

A Política de Cotas no Brasil, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012, é um marco importante para a promoção da inclusão e da equidade nas instituições de ensino superior e técnico do país. Sua implementação reflete um esforço para corrigir desigualdades históricas de acesso à educação para grupos que historicamente enfrentaram barreiras, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, egressos de escolas públicas, entre outros.

A Lei de Cotas visa garantir que esses grupos tenham uma maior representatividade nas universidades e institutos federais, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de acesso à educação superior que as camadas mais privilegiadas da sociedade.

O estudo de Bondezan et al. (2022), por exemplo, discute a implementação das cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa destaca a importância de criar condições que garantam não apenas o ingresso desses alunos, mas também sua permanência e sucesso acadêmico, considerando as especificidades de cada deficiente (BONDEZAN et al., 2022). A inclusão de estudantes com deficiência nas universidades é uma conquista importante, pois trata-se de um grupo historicamente marginalizado, e a política de cotas para essas pessoas busca corrigir essa exclusão.

Além disso, a pesquisa de Gama (2024) sobre a implementação da Política de Cotas no IFES Campus Vitória destaca a efetividade das cotas ao longo de uma década, entre 2013 e 2023.

A autora revela que, embora o processo tenha sido desafiador, a política de cotas gerou avanços significativos na democratização do acesso à educação superior para estudantes de baixa renda e negros, especialmente nos estados que tradicionalmente não representavam a diversidade racial do Brasil. A pesquisa também observa que, apesar dos avanços, a implementação das cotas ainda enfrenta obstáculos, como o preconceito velado e as dificuldades de adaptação das instituições.

A peculiaridade dessa política também está no fato de que ela vai além da simples inclusão. Ela busca transformar as instituições educacionais, tornando-as mais diversas e representativas, e favorecendo a equidade no

acesso ao conhecimento. A implementação da Política de Cotas no IFPR, como relatado por Schulz e Aires (2024), evidenciou que, para além da matrícula, é fundamental garantir que esses alunos tenham o suporte necessário, incluindo programas de assistência estudantil, integralização curricular e ações afirmativas que assegurem a sua permanência na instituição (SCHULZ; AIRES, 2024).

No entanto, as cotas também geram debates sobre sua real efetividade. A pesquisa de Tavares Junior (2024) sobre a implementação da política de cotas nos institutos federais, particularmente no caso dos campi Canoas e Restinga do IFRS, aponta que, apesar do aumento no número de alunos negros e de baixa renda, a permanência desses alunos ainda é um desafio. Isso se deve, em grande parte, à falta de apoio adequado no ambiente acadêmico, além de dificuldades econômicas que muitos estudantes enfrentam ao longo de sua trajetória educacional.

A importância da Política de Cotas está no fato de que ela busca corrigir uma histórica desigualdade de acesso, mas também tem como objetivo impactar a sociedade como um todo, promovendo uma mudança cultural. Como observam De Castro e Paixão (2024), a Lei nº 12.990/2014, que estende cotas para pessoas negras também nos cargos públicos, amplia o horizonte da ação afirmativa no Brasil, ao focar em diversas esferas da sociedade, incluindo o funcionalismo público, promovendo maior representatividade nas esferas decisórias.

Por fim, a efetividade dessas políticas está diretamente relacionada ao comprometimento das instituições de ensino e da sociedade em garantir que as cotas não sejam apenas um mecanismo de acesso, mas um instrumento de transformação social.

O trabalho de Rocha et al. (2024) ressalta a importância de se observar a trajetória dos egressos do IFPR, especialmente no curso de Administração, para compreender os impactos da inclusão no mercado de trabalho e as mudanças que a política de cotas pode promover nas perspectivas de futuros profissionais (ROCHA et al., 2024).

Portanto, a Política de Cotas é um avanço importante na busca pela equidade educacional e social no Brasil, mas, para que seus objetivos sejam plenamente alcançados, é necessário que haja investimentos contínuos em políticas de apoio e permanência para os estudantes cotistas, além de um esforço para desmistificar e combater as resistências a esse tipo de ação afirmativa.

4.1 Política De Cotas No Ifpr

A política de cotas no Instituto Federal do Paraná (IFPR) é um marco no contexto educacional brasileiro, voltado para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos sub-representados. Desde a promulgação da Lei 12.711/2012, as instituições federais de ensino têm buscado implementar ações afirmativas que garantam maior equidade no acesso ao ensino superior e técnico.

O IFPR, em particular, tem se destacado pela adaptação da política de reserva de vagas às suas realidades locais, ampliando oportunidades para negros, indígenas, egressos de escolas públicas, pessoas com deficiência e outras minorias. Essa política, no entanto, enfrenta desafios tanto na implementação quanto na sua eficácia ao longo do tempo.

O trabalho de Bondezan et al. (2022) evidencia que o IFPR tem buscado alinhar a política de cotas com programas de assistência estudantil, criando uma rede de suporte essencial para a permanência dos alunos cotistas. Essa estratégia tem se mostrado fundamental para enfrentar as desigualdades socioeconômicas, garantindo que estudantes de baixa renda possam não apenas ingressar, mas também concluir seus cursos.

Por outro lado, Schulz e Aires (2024) apontam que a inclusão educacional vai além do acesso, requerendo mudanças no currículo, na capacitação dos professores e no ambiente institucional, para que a diversidade seja valorizada de forma genuína.

A implementação das cotas também enfrenta resistências institucionais e sociais. Estudos como os de Gama (2024) demonstram que preconceitos e

barreiras estruturais dificultam a plena integração dos estudantes cotistas. No IFPR, por exemplo, desafios administrativos, como a alocação de recursos para infraestrutura e o treinamento de servidores, surgem como pontos críticos. Esses obstáculos refletem não apenas dificuldades logísticas, mas também a necessidade de um compromisso institucional mais profundo com os valores da inclusão e equidade.

No que se refere aos resultados alcançados, Trevisol, Bello e Nierotka (2023) destacam uma transformação significativa no perfil dos estudantes do IFPR, com aumento expressivo de alunos de baixa renda e de grupos étnicos sub-representados. Contudo, a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes ainda apresentam disparidades preocupantes. Kostrycki e Urbanetz (2023) mostram que as taxas de evasão escolar entre cotistas continuam altas, especialmente devido a fatores como a ausência de suporte financeiro adequado, falta de infraestrutura adaptada e preconceitos enfrentados dentro e fora da instituição.

A assistência estudantil, como apontam De Lima Dias e Carvalho (2021), desempenha um papel crucial na retenção dos alunos cotistas. Programas de apoio financeiro e psicológico são estratégias indispensáveis para reduzir a evasão e melhorar o desempenho acadêmico. No entanto, a eficácia dessas medidas depende de um investimento contínuo e da avaliação periódica de suas implementações. Ainda assim, lacunas significativas permanecem, evidenciando a necessidade de maior atenção às condições de permanência e sucesso desses estudantes.

Os impactos das cotas no IFPR também têm repercussões importantes na sociedade em geral. De Azevedo et al. (2022) apontam que políticas afirmativas promovem a mobilidade social e o empoderamento de grupos marginalizados, criando oportunidades de ascensão econômica e cultural. No caso do IFPR, programas específicos, como o Mulheres Mil, têm sido mencionados como exemplos de como a inclusão educacional pode transformar vidas e comunidades.

Apesar das conquistas, a análise de Fernandes et al. (2024) sugere que a implementação de políticas de cotas ainda não atingiu seu potencial

máximo no IFPR. A instituição precisa continuar desenvolvendo ações que combatam o preconceito e promovam uma cultura de respeito à diversidade. Adicionalmente, De Castro e Paixão (2024) destacam que o sucesso das ações afirmativas depende não apenas de criar acesso, mas também de garantir que esses estudantes tenham condições para se destacarem no mercado de trabalho e em suas vidas profissionais.

A análise do impacto das cotas no desempenho acadêmico também revela desafios. Comparações entre cotistas e não cotistas, como as feitas por Kostrycki e Urbanetz (2023), indicam que as disparidades permanecem. Embora o acesso tenha sido ampliado, a qualidade da educação recebida pelos cotistas antes de ingressarem no IFPR frequentemente os coloca em desvantagem em relação aos seus colegas. Isso reforça a necessidade de estratégias que abordem essas desigualdades de forma integrada, desde o ingresso até a conclusão do curso.

A permanência dos estudantes cotistas no IFPR também está diretamente relacionada à qualidade do suporte institucional oferecido. Pesquisas mostram que ações voltadas para o bem-estar psicológico, como o fortalecimento da rede de assistência social, são essenciais para lidar com as demandas específicas desses estudantes. Além disso, políticas que promovam o envolvimento ativo dos alunos na vida acadêmica, como monitorias e projetos de extensão, têm se mostrado eficazes para aumentar a retenção e o desempenho.

Tabela 3 – Evolução da Autodeclaração Racial dos Estudantes do IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2019–2023)

| Classificação Racial | Mátriculas ciclos Vigentes | Vagas ciclos Vigentes | Taxa de Ocupação |
|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Amarela | 91 | 1.902 | 4,78% |
| Branca | 4.383 | 8.685 | 50,47% |
| Indígena | 9 | 221 | 4,07% |
| Parda | 1.598 | 8.016 | 19,94% |
| Preta | 300 | 4.633 | 6,48% |
| Não Declarada | 3.357 | 7.066 | 47,51% |
| Total | 9.738 | 9.582 | 101,63% |

Fonte: Dados acadêmicos extraídos do sistema acadêmico do IFPR –
Elaboração própria.

A análise da Taxa de Ocupação na IFPR em 2023 evidencia desigualdades no preenchimento das vagas entre diferentes grupos raciais. Estudantes brancos apresentam a maior taxa de ocupação (50,47%), seguidos pelos não declarados (47,51%), enquanto pretos (6,48%), pardos (19,94%) e indígenas (4,07%) possuem taxas significativamente menores.

A categoria “Não Declarada” corresponde aos estudantes que optaram por não informar sua raça/cor no momento da matrícula. A redução progressiva dessa categoria ao longo dos anos pode indicar o fortalecimento de ações institucionais voltadas à valorização da identidade racial e ao incentivo à autodeclaração como instrumento de afirmação e equidade.

Apesar da existência da Lei de Cotas, a baixa ocupação entre grupos historicamente excluídos sugere desafios na adesão e permanência desses estudantes. Além disso, a alta taxa de não declarados pode indicar dificuldades na autodeclaração racial ou na implementação da política de cotas.

Esses dados reforçam a necessidade de medidas para ampliar a ocupação de vagas por estudantes cotistas, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência no ensino superior.

No campo social, a política de cotas contribui para a redução das desigualdades raciais e socioeconômicas. O fortalecimento da representatividade em espaços educacionais, como os institutos federais, é um passo significativo na construção de uma sociedade mais justa. Contudo, para alcançar seus objetivos de inclusão plena, o IFPR precisa enfrentar barreiras institucionais e sociais que ainda limitam o potencial transformador dessas políticas.

Ao analisar os impactos das cotas na promoção da diversidade e inclusão no IFPR, é evidente que a política trouxe avanços significativos. No entanto, os desafios relacionados à permanência e ao desempenho acadêmico mostram que a inclusão plena ainda exige esforços contínuos. A criação de estratégias mais eficazes de retenção, aliadas a um compromisso

institucional com a diversidade, é fundamental para garantir que os estudantes cotistas tenham oportunidades iguais de sucesso.

A implementação da política de cotas no Instituto Federal do Paraná (IFPR) tem sido um marco significativo na busca pela inclusão social e racial, especialmente em um contexto educacional que ainda preserva profundas desigualdades. De acordo com Bondezan et al. (2022), a política de cotas se apresenta como uma ação afirmativa voltada para a promoção de acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência e estudantes negros.

No IFPR, a implementação da política de cotas se reflete na ampliação do ingresso de estudantes negros e de baixa renda ao ensino médio integrado, que, até então, eram significativamente sub-representados. A adesão a essa política busca, essencialmente, corrigir desigualdades estruturais e fornecer a esses estudantes as ferramentas necessárias para avançar em sua formação acadêmica e, por conseguinte, melhorar suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho.

O perfil socioeconômico dos estudantes cotistas é um dos aspectos centrais a serem analisados. Como aponta Gama (2024), os estudantes cotistas geralmente provêm de famílias com menor renda e escolaridade dos pais, fatores que historicamente têm dificultado o acesso a uma educação de qualidade. A implementação das cotas, ao ampliar o acesso ao ensino médio e superior para esses grupos, representa uma tentativa de nivelar o campo educacional, mas também revela desafios significativos.

Estudos como os de Schulz e Aires (2024) destacam que os estudantes oriundos de condições socioeconômicas desfavorecidas frequentemente enfrentam dificuldades em relação ao desempenho acadêmico, não apenas devido às limitações financeiras, mas também por questões culturais e de preparação prévia. A falta de recursos materiais, o acesso restrito a serviços de apoio acadêmico e até as próprias expectativas educacionais familiares podem contribuir para um desempenho inicial aquém do esperado.

No entanto, um aspecto fundamental a ser considerado é o impacto que a política de cotas tem sobre o desempenho acadêmico dos cotistas,

especialmente quando comparado ao desempenho dos estudantes não cotistas. A pesquisa realizada por Kostrycki e Urbanetz (2023) revela que, embora alguns cotistas apresentem, no início, um desempenho inferior aos não cotistas, essa diferença tende a diminuir ao longo do tempo.

Estudos como os de Fernandes et al. (2024) indicam que, em muitas situações, o apoio contínuo e a adaptação curricular podem contribuir para que os estudantes cotistas alcancem um desempenho semelhante ou até superior ao dos seus pares não cotistas. Por exemplo, a análise dos dados do ENADE de 2017 mostrou que, em certos casos, os cotistas apresentaram notas mais altas que os não cotistas, sugerindo que as cotas podem ter um impacto positivo, especialmente quando há um apoio acadêmico adequado (BONDEZAN et al., 2022).

Embora esse panorama mostra avanços, é importante destacar que, em cursos mais concorridos e de maior complexidade, os cotistas ainda enfrentam maiores desafios. Segundo Gama (2024), os estudantes não cotistas, que muitas vezes possuem maior capital cultural e apoio financeiro, têm mais facilidade para se manter e se destacar no ambiente acadêmico.

No entanto, o sucesso da política de cotas deve ser analisado de maneira mais holística, levando em consideração que a inclusão social e racial não se resume ao desempenho acadêmico, mas também ao impacto que tem sobre a autoestima e a percepção de pertencimento dos estudantes cotistas no ambiente universitário.

Em relação à evasão escolar, que é um dos maiores desafios associados à política de cotas, estudos como os de De Lima Dias e Carvalho (2021) e de Rocha et al. (2024) revelam que, embora a evasão seja uma preocupação constante, os estudantes cotistas no IFPR apresentam taxas de desistência comparáveis às de estudantes não cotistas.

Isso indica que a implementação da política de cotas, se acompanhada de estratégias de apoio, não contribui necessariamente para uma maior taxa de evasão. Por exemplo, a pesquisa de Tavares Júnior (2024) nos campi do IFPR sobre as disputas no processo de implementação das cotas para estudantes negros aponta que a criação de políticas de acompanhamento

psicopedagógico e apoio social tem sido fundamental para a redução das taxas de evasão entre os cotistas.

Tabela 4 – Taxa de Evasão por Curso no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (Ano de Referência: 2019)

| Classificação Racial | Número de Matrículas | Número de Evadidos | Taxa de Evasão |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Amarela | 33 | 1 | 3,03% |
| Branca | 1.288 | 78 | 6,06% |
| Indígena | 5 | 1 | 20,00% |
| Parda | 454 | 32 | 7,05% |
| Preta | 89 | 4 | 4,49% |
| Não Declarada | 7.221 | 728 | 10,08% |
| Total | 9.090 | 844 | 9,28% |

Fonte: Dados acadêmicos extraídos do sistema acadêmico do IFPR –
Elaboração própria.

A análise da Taxa de Evasão na IFPR em 2019 revela que os estudantes indígenas apresentaram a maior taxa de evasão (20%), seguidos pelos não declarados (10,08%) e pardos (7,05%). Já os estudantes brancos (6,06%) e pretos (4,49%) tiveram índices mais baixos, enquanto a menor taxa foi entre os amarelos (3,03%).

Os dados revelam uma taxa de evasão elevada entre estudantes autodeclarados pretos e pardos, evidenciando uma desigualdade que vai além do ingresso. Essa disparidade sugere que, embora a Lei de Cotas tenha ampliado o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico ainda são fortemente impactados por fatores estruturais, como dificuldades socioeconômicas, racismo institucional e ausência de políticas de apoio efetivo. O número significativo de estudantes que não se autodeclararam também compromete a análise, reforçando a importância da autodeclaração como ferramenta de diagnóstico e direcionamento das ações afirmativas. Esses dados apontam para a necessidade urgente de políticas específicas voltadas à permanência estudantil, que levem em consideração as vulnerabilidades interseccionais que atravessam os sujeitos cotistas.

Estratégias como a assistência estudantil, que incluem apoio psicológico, programas de auxílio financeiro e tutorias, são essenciais para garantir a permanência dos estudantes cotistas no ensino médio integrado e superior. A pesquisa de De Castro e Paixão (2024) sublinha a importância de fortalecer a assistência estudantil como uma forma de garantir que os estudantes cotistas não apenas ingressem na instituição, mas também permanecem e concluem seus cursos com sucesso.

A assistência estudantil se apresenta como uma medida estratégica para reduzir as desigualdades de permanência, uma vez que muitos estudantes cotistas vêm de contextos familiares que não oferecem suporte adequado para a continuidade do seu percurso educacional.

Além disso, é fundamental considerar o impacto da política de cotas na promoção da diversidade racial e social no ambiente acadêmico, um fator que pode contribuir para o enriquecimento da experiência educacional para todos os envolvidos.

Como afirmam Fernandes et al. (2024), a presença de estudantes negros e de outras minorias étnicas e raciais no IFPR tem um impacto direto na construção de um ambiente educacional mais plural e inclusivo, o que favorece a troca de experiências e a ampliação das perspectivas culturais. Isso é particularmente relevante em cursos de áreas como as de Ciências Humanas, onde as questões raciais e sociais são centrais.

A efetividade da política de cotas também depende da maneira como ela é implementada. De acordo com Matos (2024), uma implementação bem-sucedida da política requer não apenas a expansão das vagas, mas também a criação de um ambiente acadêmico que reconheça as especificidades dos estudantes cotistas.

Isso envolve a formação de docentes para lidar com a diversidade racial e social e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às desigualdades estruturais. Tais medidas podem contribuir significativamente para o sucesso da política de cotas, pois não se trata apenas de proporcionar acesso, mas também de garantir que o acesso seja

efetivo e que os cotistas tenham as condições necessárias para se desenvolver academicamente e socialmente.

Além disso, o debate sobre a política de cotas não se limita à questão do acesso e do desempenho acadêmico. Como apontado por De Azevedo et al. (2022), a política de cotas também tem um papel crucial na transformação das estruturas educacionais, contribuindo para a construção de um sistema de ensino mais justo e inclusivo. Isso envolve uma mudança de paradigma, na qual as universidades e institutos federais, como o IFPR, reconhecem e valorizam as diversas trajetórias de vida dos estudantes, criando um espaço acadêmico mais democrático e representativo.

A política de cotas no IFPR tem gerado debates e reflexões sobre a inclusão social e racial no Brasil, e sua implementação bem-sucedida depende de uma abordagem multifacetada que vá além da simples distribuição de vagas. Como afirmam Gama (2024) e Schulz e Aires (2024), para que a política de cotas seja verdadeiramente eficaz, é necessário investir não apenas no acesso, mas também nas condições de permanência e sucesso dos estudantes cotistas, de modo que eles possam, efetivamente, transformar suas realidades e contribuir para um país mais justo e igualitário.

Em conclusão, a política de cotas no IFPR tem mostrado avanços significativos na promoção da inclusão social e racial, mas seus desafios persistem, especialmente no que diz respeito ao desempenho acadêmico e à evasão escolar.

A criação de estratégias de apoio acadêmico e psicossocial, como demonstrado nas pesquisas de Kostrycki e Urbanetz (2023), pode mitigar esses desafios, permitindo que os estudantes cotistas se mantenham na educação e se destaquem academicamente. Além disso, a política de cotas tem um papel transformador na construção de uma sociedade mais justa, ao garantir maior representatividade no ambiente educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

O apoio institucional, por meio de políticas de assistência estudantil, desempenha um papel crucial na permanência dos estudantes cotistas no ambiente acadêmico. Conforme observado por De Lima Dias e Carvalho

(2021), a assistência estudantil no IFPR é uma medida que visa proporcionar apoio psicológico, financeiro e pedagógico, criando condições para que esses alunos superem as dificuldades advindas das desigualdades sociais e de acesso à educação. É fundamental que as instituições de ensino compreendam as especificidades do perfil socioeconômico desses estudantes e ofereçam um suporte personalizado, para que eles possam desenvolver seu potencial acadêmico e profissional.

A presença de estudantes cotistas nas universidades federais, como no IFPR, contribui para a diversificação do ambiente acadêmico, ampliando as perspectivas de aprendizagem e fortalecendo a inclusão social. No entanto, o processo de adaptação às novas condições pode ser desafiador.

Como destaca Gama (2024), a implementação da política de cotas é apenas o primeiro passo para garantir a inclusão; a efetividade dessa política está ligada à criação de estratégias para a retenção desses alunos e à minimização do impacto das desigualdades socioeconômicas na trajetória acadêmica.

Um dos principais obstáculos enfrentados pelos cotistas é a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, que pode ser intimidador para aqueles que vêm de contextos de menor escolaridade. As dificuldades acadêmicas, aliadas ao estigma de serem "menos preparados" por conta de sua origem social, podem contribuir para a sensação de exclusão e para o abandono escolar. A pesquisa de Bondezan et al. (2022) destaca que, apesar da inclusão, o rendimento acadêmico de cotistas pode ser inferior ao de não cotistas, refletindo a falta de preparação prévia, uma realidade decorrente das desigualdades educacionais.

Para combater a evasão escolar e garantir que os cotistas se mantenham na universidade, são necessárias políticas de inclusão que ofereçam mais do que a simples entrada na instituição. A continuidade do processo educacional depende de programas que ajudem os alunos a superar as barreiras acadêmicas e emocionais que surgem ao longo do curso.

A proposta de Fernandes et al. (2024) de ação afirmativa no IF Sudeste MG, por exemplo, ilustra que programas de apoio psicológico e tutoriais pedagógicos são fundamentais para a permanência dos estudantes cotistas.

Além disso, as políticas de cotas devem ser acompanhadas por uma análise contínua das condições de vida e de desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, para que as instituições possam adotar medidas de intervenção eficazes. O monitoramento e a avaliação são essenciais para identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos e adequar as políticas de assistência estudantil às suas necessidades. Trevisol et al. (2023) ressaltam que a implementação da política de cotas é um processo contínuo e que requer ajustes conforme as realidades socioculturais dos cotistas, para que a inclusão seja realmente efetiva.

Outro ponto importante a ser abordado é a percepção que os cotistas têm da política de cotas. Embora a política tenha sido pensada para promover a igualdade de oportunidades, muitos alunos cotistas ainda enfrentam o preconceito dentro das instituições. Como mencionado por Kostrycki e Urbanetz (2023), o estigma da "cota" pode levar a uma sensação de inferioridade, dificultando ainda mais a adaptação desses estudantes ao ambiente acadêmico. O combate a esses estigmas exige ações afirmativas que promovam uma maior compreensão entre todos os estudantes sobre a importância da inclusão social e racial na educação.

A análise de Schulz e Aires (2024) sobre a integralização curricular na EJA no IFPR/Campo Largo revela que a adaptação ao currículo escolar também pode ser uma barreira para os cotistas. É fundamental que as instituições ofereçam um currículo que considere as especificidades dos alunos de diferentes origens, sem, no entanto, comprometer a qualidade do ensino. A personalização do ensino e a flexibilidade curricular são elementos chave para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, possam aprender de forma eficaz.

Além disso, a política de cotas deve ser acompanhada de programas de incentivo ao protagonismo dos estudantes cotistas, para que eles possam se sentir parte ativa do processo educacional. A participação em atividades

extracurriculares, como grupos de estudo, projetos de pesquisa e estágios, pode proporcionar uma experiência enriquecedora e ajudar a reduzir as barreiras sociais e acadêmicas.

Da mesma forma, as políticas de cotas devem ser constantemente avaliadas para garantir que os objetivos de inclusão e equidade sejam atingidos. Gama (2024) sugere que uma maior integração entre as ações de assistência estudantil e as políticas de ensino pode melhorar significativamente os resultados acadêmicos dos cotistas.

A ampliação da política de cotas para incluir mais grupos sociais marginalizados também é uma questão que deve ser abordada. Como aponta De Castro e Paixão (2024), as cotas para pessoas com deficiência, por exemplo, ainda são um desafio dentro de muitas instituições. A implementação dessas cotas exige uma adaptação das estruturas físicas e pedagógicas para atender a esse público de maneira adequada, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo para todos.

Além disso, a evolução da política de cotas deve considerar a adequação dos cursos oferecidos, para que eles atendam às demandas específicas dos estudantes cotistas e, ao mesmo tempo, garantam sua formação para o mercado de trabalho. A adaptação do currículo e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas são pontos que devem ser constantemente avaliados, para garantir que o acesso à educação se traduza em uma verdadeira ascensão social e profissional para os cotistas.

A colaboração entre instituições de ensino, governos e sociedade civil também é fundamental para o sucesso das políticas de cotas. A criação de uma rede de apoio que envolva todos esses setores pode proporcionar soluções mais eficazes para os problemas enfrentados pelos cotistas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A comparação de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas tem sido um tema recorrente nas discussões sobre a eficácia das políticas de cotas no Brasil. Diversos estudos, como o de Trevisol et al. (2023), mostram que, inicialmente, os cotistas tendem a ter um desempenho acadêmico inferior em comparação aos seus pares não cotistas.

Esse descompasso é particularmente evidente no início do curso, quando os estudantes cotistas enfrentam desafios adicionais relacionados à adaptação ao ambiente acadêmico, como a falta de preparação prévia e as barreiras socioeconômicas. Isso está em linha com os resultados encontrados por Kostrycki e Urbanetz (2023), que indicam que a desvantagem inicial é uma característica comum entre estudantes oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

Contudo, é importante observar que essa diferença de desempenho tende a diminuir ao longo do tempo, o que sugere que os cotistas conseguem superar as dificuldades iniciais com o apoio adequado e com o tempo de adaptação à rotina acadêmica. Bondezan et al. (2022) enfatizam que a superação dessas dificuldades pode ser atribuída a um maior engajamento dos alunos cotistas com as ações de assistência estudantil, que incluem desde suporte pedagógico até apoio psicológico, fundamentais para o sucesso acadêmico desses estudantes. A política de cotas, nesse contexto, não só garante o acesso ao ensino superior, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo dos estudantes, proporcionando um espaço de aprendizagem mais igualitário.

A análise do ENADE de 2017, mencionada anteriormente, revelou que os estudantes cotistas obtiveram desempenho superior em termos de nota normalizada, sugerindo que, a longo prazo, a política de cotas tem um impacto positivo no desempenho acadêmico. Isso demonstra que, quando as condições de inclusão e apoio são adequadas, os cotistas conseguem atingir um nível de desempenho comparável ou até superior ao dos não cotistas.

O estudo de Gama (2024) corrobora essa ideia, destacando que o impacto das políticas de inclusão, quando implementadas de forma eficaz, pode resultar em melhorias no desempenho acadêmico dos cotistas, especialmente em áreas onde a diversidade e a pluralidade de experiências enriquecem o ambiente educacional.

No entanto, a análise de cursos mais concorridos, como o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mostra que a diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas pode ser maior em determinados

contextos. A disparidade de 6,81% observada nesse estudo revela que, em áreas de alta concorrência, a preparação dos estudantes cotistas pode ser insuficiente para competir em igualdade de condições com os não cotistas, refletindo as desigualdades educacionais preexistentes.

De acordo com Fernandes et al. (2024), esse fenômeno pode ser explicado por fatores como a formação inadequada no ensino básico e as limitações de recursos disponíveis para os estudantes cotistas durante sua trajetória escolar anterior à universidade.

Entretanto, é importante destacar que a disparidade de desempenho não é uniforme em todas as áreas de estudo. Em disciplinas como artes e humanidades, os cotistas, em muitos casos, apresentam um desempenho superior ao dos não cotistas. Esse fenômeno pode ser explicado pela natureza mais inclusiva e diversificada desses campos, que tendem a valorizar a pluralidade de perspectivas e experiências.

Como apontado por Schulz e Aires (2024), em áreas que estimulam a reflexão crítica e a subjetividade, os cotistas frequentemente têm mais a contribuir, visto que suas trajetórias de vida e as dificuldades superadas para chegar à universidade são fontes de aprendizado e perspectiva únicas.

Além disso, a inclusão de cotistas em cursos como artes e humanidades pode levar a um enriquecimento do conteúdo pedagógico e à formação de um ambiente acadêmico mais diverso, o que, por sua vez, favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

A diversidade cultural e social presente nos cursos dessas áreas permite que os estudantes cotistas possam utilizar suas vivências como uma ferramenta de aprendizado, proporcionando uma experiência educativa mais rica e plural. Nesse sentido, a política de cotas não apenas promove o acesso, mas também contribui para a ampliação da visão de mundo de todos os alunos, ao incentivar a troca de experiências e o intercâmbio cultural dentro da instituição.

Porém, para que as políticas de cotas tenham seu impacto plenamente potencializado, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam estratégias de apoio contínuo aos estudantes cotistas.

O trabalho de De Lima Dias e Carvalho (2021) sobre assistência estudantil no IFPR destaca que ações como o acompanhamento pedagógico personalizado, programas de mentoria, e iniciativas de integração social são fundamentais para que os cotistas superem as barreiras iniciais e tenham uma trajetória acadêmica bem-sucedida. Além disso, é crucial que as instituições promovam uma cultura de inclusão e respeito, para que os cotistas não se sintam isolados ou discriminados, o que pode afetar seu desempenho acadêmico.

Em termos de políticas públicas, é importante que o governo federal e as instituições de ensino continuem aprimorando as estratégias de inclusão, visando minimizar as disparidades de desempenho entre cotistas e não cotistas. Isso pode incluir a criação de programas de preparação para o ingresso no ensino superior, como cursos de nivelamento ou intensivos em áreas onde os cotistas enfrentam maiores dificuldades.

Além disso, o fortalecimento das políticas de assistência estudantil e a ampliação dos investimentos em infraestrutura também são medidas essenciais para garantir que os cotistas possam se concentrar em seus estudos sem as limitações impostas por condições socioeconômicas desfavoráveis.

Em resumo, a análise do desempenho acadêmico dos cotistas revela um quadro complexo e dinâmico, no qual as diferenças de desempenho inicial podem ser superadas com o tempo e o apoio adequado. Embora a política de cotas tenha se mostrado eficaz em proporcionar acesso ao ensino superior, é necessário um investimento contínuo em programas de suporte e integração para garantir que os cotistas possam competir em igualdade de condições com os não cotistas, principalmente em cursos mais concorridos.

A inclusão social e acadêmica dos cotistas depende não apenas de sua entrada nas universidades, mas também de um processo contínuo de apoio e

adaptação, que deve ser constantemente ajustado para garantir seu sucesso a longo prazo.

A evasão escolar é um desafio constante no sistema educacional brasileiro, especialmente no contexto das políticas de cotas. Embora as taxas de evasão entre cotistas e não cotistas possam ser semelhantes em algumas instituições, como evidenciado em uma pesquisa realizada em uma universidade no Sul de Minas Gerais, é fundamental entender que a permanência escolar vai além da simples comparação de índices de abandono. De acordo com Costa e Oliveira (2023), a evasão não é exclusivamente influenciada pela política de cotas, mas por uma complexa combinação de fatores, como dificuldades financeiras, problemas de adaptação ao ambiente acadêmico, e a pressão por desempenho nas avaliações.

A pesquisa citada, que revela que os estudantes cotistas apresentaram índices de evasão semelhantes aos dos não cotistas, oferece um dado positivo, uma vez que indica que a política de cotas não tem contribuído diretamente para o aumento da evasão. Esse resultado sugere que, ao menos em termos de abandono, a inclusão dos estudantes cotistas nas universidades pode ser considerada bem-sucedida.

Porém, como destacam Silva et al. (2024), a questão da permanência vai além da evasão, pois muitos estudantes cotistas permanecem nas universidades, mas enfrentam dificuldades significativas para completar seus cursos com sucesso. A pressão financeira, o ambiente acadêmico desafiador e as expectativas em relação ao desempenho são apenas alguns dos obstáculos que eles enfrentam.

No caso específico do IFPR, a implementação de estratégias de apoio acadêmico e psicossocial é crucial para garantir que os cotistas não apenas ingressem na instituição, mas também se mantenham e concluam seus cursos com êxito. Programas de tutoria e acompanhamento pedagógico personalizado têm se mostrado eficazes para ajudar os estudantes a superar dificuldades acadêmicas, especialmente em áreas que exigem uma preparação mais aprofundada.

Segundo Martins e Ribeiro (2022), as ações de tutoria são uma das formas mais eficazes de combate à evasão, pois oferecem suporte contínuo e personalizado, ajustado às necessidades dos estudantes, o que permite uma adaptação mais gradual à vida universitária.

Além disso, a assistência psicossocial também desempenha um papel fundamental na permanência escolar. Os estudantes cotistas, muitas vezes oriundos de contextos de vulnerabilidade social, enfrentam desafios emocionais e psicológicos relacionados ao estresse acadêmico, à pressão por resultados e, em muitos casos, ao distanciamento social.

A presença de serviços de orientação vocacional e suporte psicológico pode ser determinante para o bem-estar desses estudantes, permitindo que lidem com as adversidades da vida acadêmica de maneira mais saudável. De acordo com Souza e Lima (2023), as universidades que investem em suporte psicossocial oferecem um ambiente mais acolhedor, o que contribui significativamente para a retenção e o sucesso acadêmico dos alunos.

A assistência financeira também é um ponto crítico na permanência escolar dos cotistas. Muitos estudantes de baixa renda enfrentam dificuldades para arcar com os custos da educação, como materiais didáticos, transporte e alimentação.

O IFPR, como outras instituições de ensino superior, deve continuar a oferecer bolsas de assistência estudantil, como bolsas de auxílio moradia e alimentação, para garantir que os estudantes cotistas possam se concentrar em seus estudos sem as preocupações financeiras que podem levar à evasão. A pesquisa de Oliveira e Andrade (2024) demonstra que os programas de assistência financeira têm impacto direto na redução das taxas de evasão, especialmente entre os estudantes de perfil socioeconômico mais vulnerável.

Embora a evasão escolar entre cotistas e não cotistas possa ser semelhante em alguns contextos, a permanência escolar exige atenção contínua, especialmente para os estudantes oriundos de condições socioeconômicas mais vulneráveis.

A implementação de estratégias de apoio acadêmico, psicossocial e financeiro é essencial para garantir que os cotistas superem os obstáculos enfrentados ao longo de sua trajetória acadêmica. O IFPR, assim como outras instituições, tem a responsabilidade de oferecer as ferramentas e o suporte necessários para que esses estudantes possam concluir seus cursos com sucesso, promovendo a inclusão e a equidade no ambiente universitário.

A política de cotas tem, sem dúvida, contribuído para a promoção da diversidade e da inclusão social-racial no ambiente educacional. Ao ampliar o acesso a grupos historicamente marginalizados, ela fortalece o processo de democratização do ensino e ajuda a reduzir as desigualdades educacionais.

No entanto, para que essa inclusão seja efetiva e se converta em equidade educacional, é necessário que as instituições de ensino, como o IFPR, adotem uma abordagem integrada, que não apenas facilite o ingresso de estudantes cotistas, mas também ofereça suporte contínuo ao longo de sua jornada acadêmica. Isso inclui, além das estratégias de retenção, a oferta de programas de capacitação, estágios e parcerias com empresas, para garantir que os cotistas se formem plenamente preparados para o mercado de trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de cotas, especialmente no contexto do IFPR, representam um avanço significativo para a inclusão social e educacional no Brasil. Elas abrem portas para estudantes de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas de baixa renda, proporcionando-lhes acesso a uma educação de qualidade em instituições federais. Embora a política de cotas tenha sido responsável por ampliar a diversidade no ambiente acadêmico, ainda existem desafios a serem superados para garantir que a inclusão se traduza em sucesso acadêmico e permanência dos estudantes cotistas.

A análise do perfil socioeconômico dos cotistas e o impacto de sua inclusão nas universidades evidenciam que, embora o acesso tenha sido ampliado, a adaptação ao ambiente acadêmico e a superação das barreiras socioeconômicas ainda representam desafios significativos. Como mostrado por estudos anteriores, muitos cotistas enfrentam dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico e à adaptação à rotina universitária, o que coloca em risco sua permanência na instituição. No entanto, dados também apontam que essas dificuldades tendem a diminuir ao longo do tempo, à medida que os cotistas recebem o suporte adequado, como tutoria, orientação vocacional e apoio psicossocial.

Além disso, é essencial reconhecer que a evasão escolar não está necessariamente ligada à política de cotas, mas sim a uma série de fatores que afetam a experiência acadêmica dos estudantes. A pesquisa mostrou que, em alguns casos, os índices de evasão entre cotistas e não cotistas são semelhantes, o que é um indicativo positivo de que a inclusão não é a principal causa de abandono.

No entanto, a permanência e o sucesso acadêmico dependem de um apoio contínuo e estruturado. Estratégias como programas de assistência estudantil, tutoria personalizada e suporte psicossocial são essenciais para garantir que os cotistas superem as dificuldades que surgem ao longo de sua trajetória acadêmica.

Por fim, o IFPR, assim como outras instituições de ensino superior, deve continuar investindo em políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas. A implementação de ações de apoio acadêmico, financeiro e emocional é fundamental para garantir que os cotistas possam concluir seus cursos com êxito e usufruir das oportunidades que a educação superior pode oferecer.

Além disso, a constante avaliação e aprimoramento das políticas de cotas são necessários para que se alinhem com as necessidades e realidades dos estudantes, promovendo a inclusão de forma mais eficaz e sustentável. Com essas ações, o IFPR estará contribuindo de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Antes de mergulharmos nos dados obtidos e posteriormente fazer uma análise aprofundada sobre a política de cotas do referido campus, julga-se pertinente trazer um histórico da constituição do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - unidade Foz do Iguaçu que resultou de um processo colaborativo que iniciou em 2008, muito antes da promulgação da lei que instituiu os Institutos Federais. A ideia de implantar um campus em Foz do Iguaçu surgiu da necessidade de atender à demanda por cursos técnicos e superiores na região, especialmente aqueles relacionados aos arranjos produtivos locais, como a agroindústria e o turismo.

Inicialmente, as atividades administrativas e educacionais foram realizadas em instalações cedidas pelo Parque Tecnológico Itaipu. Em 2009, o aparato estatal foi transferido para a sede do antigo Floresta Clube, um prédio doado pela Itaipu Binacional. A reforma e adaptação deste espaço permitiram a expansão das atividades acadêmicas e a oferta de um ambiente de ensino mais adequado.

A oficialização do campus ocorreu em 2010, por meio de portaria ministerial. A escolha de Foz do Iguaçu para sediar um campus do IFPR foi estratégica, considerando a importância da cidade como polo turístico e a necessidade de qualificar a mão de obra local. A parceria com a Itaipu Binacional foi fundamental para a implantação e consolidação do campus, que se tornou um importante centro de ensino e pesquisa na região.

Tendo como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI) 2024-2028, o campus conta com uma infraestrutura de mais de 86.000 m² distribuídos em um bloco didático com 09 salas de aula, 01 laboratório de Física, 01 laboratório de Biologia, 01 Laboratório de Química, 04 laboratórios de Informática e Cantina. Um bloco administrativo com Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Direção-Geral, Direção de Ensino, Direção Administrativa e Salas de Professores. Também conta com um laboratório de Gastronomia, um laboratório de Edificações, um laboratório de Recursos Naturais e três piscinas que atualmente são utilizadas para tanques de criação de peixes e rãs para as aulas práticas do curso técnico integrado e graduação em Aquicultura.(CRISTOFOLI, 2021)



Figura: IFPR Saramago

Para fornecer serviços a comunidade o IFPR adota um processo seletivo próprio, reservando 60% das vagas para egressos de escolas públicas. Além disso, são destinadas vagas específicas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. O público destinado à ampla concorrência também conta com um percentual significativo de 20% das vagas. Desde 2010, a instituição ampliou sua oferta, alinhando-se à legislação que determina que metade dos cursos sejam técnicos. Essa expansão visa

atender à demanda da comunidade local, especialmente em Foz do Iguaçu, onde uma pesquisa revelou altas taxas de evasão escolar.

Dada a localização de fronteira e a necessidade de fortalecer a cooperação educacional com os países vizinhos, o IFPR reserva vagas para estudantes paraguaios, uruguaios e argentinos, priorizando os cursos técnicos subsequentes. Essa iniciativa está alinhada com acordos internacionais que visam promover a integração na região.

Presentemente, o Campus Foz do Iguaçu conta com 1300 alunos na modalidade presencial e 120 alunos na Educação a Distância (EAD), ofertando diferentes cursos que estão distribuídos em modalidades como: Técnico Subsequente (pós-ensino médio), Técnico Integrado ao Ensino médio; Formação Inicial e Continuada (FIC); Educação a Distância (EAD); Graduação em nível superior e Pós-Graduação (Especialização Técnica).(IFPR, 25)

Agora, referente ao quadro profissional, o campus possui 89 professores(80 efetivos e 9 substitutos), destes 16 estão em cargo de direção. Também há 40 técnicos administrativos em educação, desses 9 estão em cargos de direção. Ainda, o corpo profissional conta com 4 estagiários e 18 servidores terceirizados (Serviços de limpeza, Guarda patrimonial, reparos).

5.1 Resultados

Esta seção apresenta os resultados e discussões advindas de respostas coletadas por meio de um questionário elaborado pelo formulário eletrônico no google forms aplicado a gestores, professores e técnicos administrativos em educação(TAE) do IFPR - Campus Foz do Iguaçu. O objetivo principal é identificar percepções, práticas e desafios associados à implementação das políticas de ações afirmativas étnico-raciais no campus, com foco na eficácia da política de cotas conforme a Lei 12.711/2012.

Para a pesquisa utilizou-se como instrumento um formulário eletrônico composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado aos servidores do IF. As perguntas abertas buscavam explorar percepções, desafios e sugestões dos participantes, enquanto as perguntas fechadas permitiram levantar dados

quantitativos sobre o tema investigado. A amostra foi composta por 22 participantes, distribuídos entre docentes e TAEs , representando diferentes cargos e experiências institucionais. Essa composição visa garantir diversidade de perspectivas sobre a implementação das políticas de ações afirmativas no campus.

Para a análise dos dados foi adotado o método de análise de conteúdo de Bardin, que consiste em organizar, categorizar e interpretar os dados qualitativos para identificar padrões e significados. As respostas abertas foram categorizadas em temas centrais, como eficácia das cotas, desafios de permanência e sugestões de melhorias. Os dados das questões fechadas serão tabulados e analisados quantitativamente para identificar tendências gerais e comparações.

Essa abordagem combinada permitirá uma análise ampla e detalhada, integrando percepções qualitativas com indicadores quantitativos para concluir os objetivos da pesquisa. Foram 22 participantes que receberam um código apenas para diferenciar seu cargo dentro da instituição, sendo assim, TAEs que no total foram 13, receberam código de TAEFOZ1 à TAEFOZ13. Já para os docentes que tiveram um total de 9 participantes, receberam o Código de PROFFOZ1 à PROFOZ9.

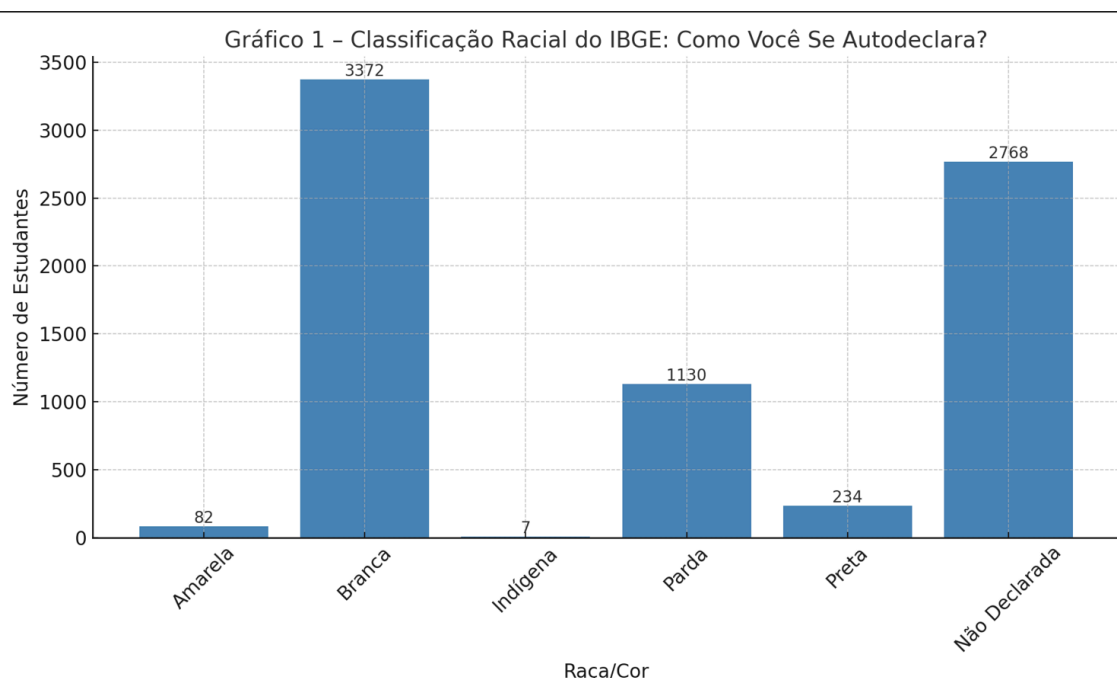
Tabela 5 - Distribuição dos Entrevistados por Cargo e Função no IFPR – Campus Foz do Iguaçu (2023)

| Cargo | Percentual | Número Estimado de Respostas (Considerando 22 respostas totais) |
|----------------------------|-------------------|--|
| Docente Em Cargo de Gestão | 9,10% | 2 |
| Docente | 31,82% | 7 |
| TAEs Em Cargo de Gestão | 18,18% | 4 |
| TAEs | 40,90% | 9 |
| Total | 100% | 22 |

Fonte: Dados acadêmicos extraídos do sistema acadêmico do IFPR - elaboração própria.

A Tabela 5 apresenta a composição dos servidores entrevistados na pesquisa qualitativa, distribuídos por cargo e função. Observa-se que a maioria dos respondentes (59,08%) é composta por técnicos administrativos em educação (TAEs), incluindo os que atuam em cargos de gestão. Esse perfil evidencia o interesse dessa categoria na temática investigada. Os dados também indicam uma participação relevante de docentes (40,92%), entre os quais dois atuam em cargos de gestão.

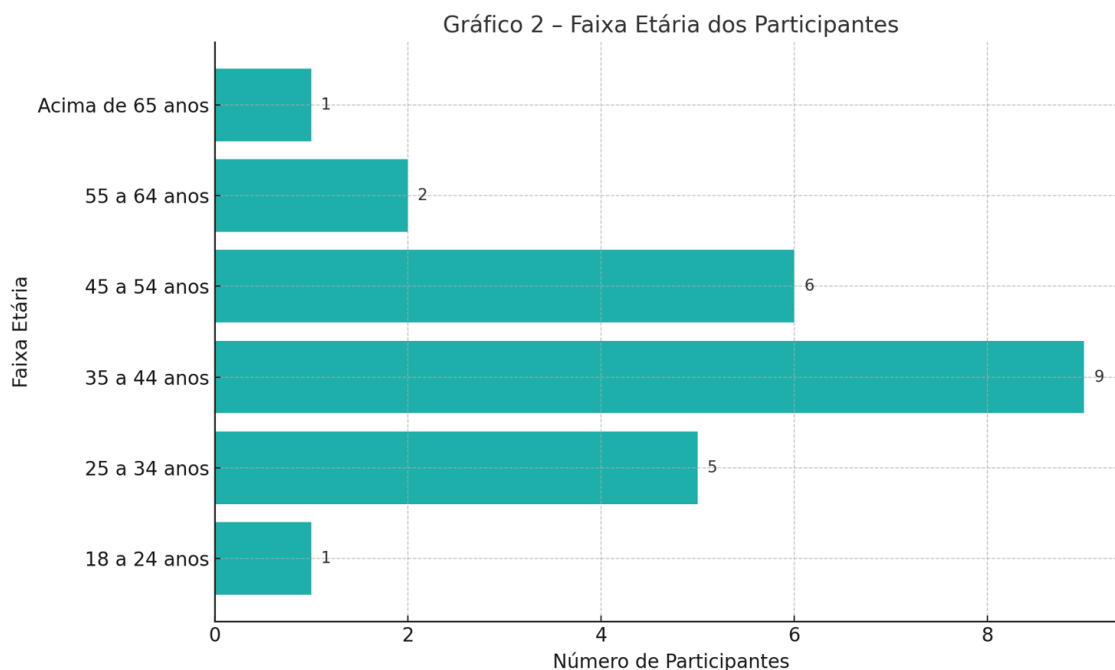
Gráfico 1: Classificação Racial Do Ibge, Como Você Se Autodeclara?



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

A autodeclaração racial dos participantes revelou uma predominância de pessoas brancas, que representam 14 dos 22 respondentes. Seis participantes se identificaram como pardos, enquanto apenas dois se declararam pretos. Esse perfil racial pode influenciar as percepções sobre inclusão e políticas de cotas apresentadas nas respostas anteriores, considerando que grupos racialmente privilegiados e grupos historicamente marginalizados podem ter diferentes perspectivas sobre essas questões.

Gráfico 2: Faixa Etária dos Participantes

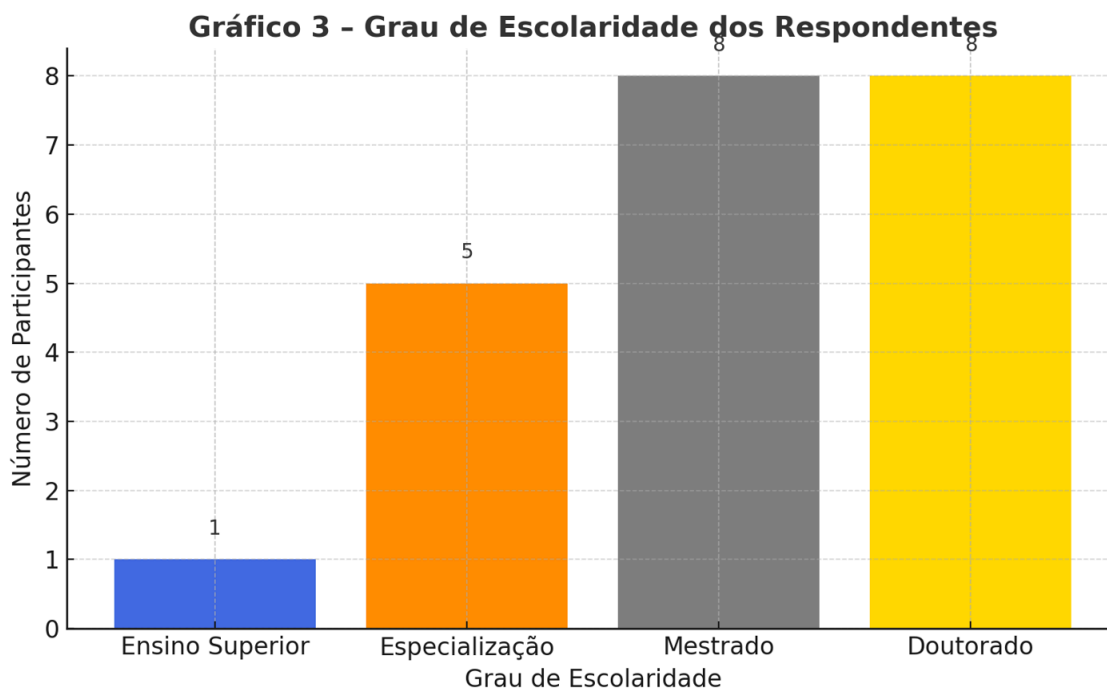


Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

O Gráfico 2 apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa por faixa etária. Observa-se uma predominância de respondentes na faixa de 35 a 44 anos, seguida pelos grupos de 45 a 54 anos e 25 a 34 anos. Esse recorte etário indica que a maioria dos sujeitos envolvidos encontra-se em uma fase profissional mais consolidada, o que pode refletir um maior engajamento institucional e interesse pela temática das ações afirmativas.

A presença de participantes em todas as faixas etárias, incluindo jovens e pessoas acima de 55 anos, revela também a diversidade de perfis no corpo institucional do IFPR – Campus Foz do Iguaçu. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais ampla dos impactos das políticas de inclusão racial, considerando experiências intergeracionais e diferentes trajetórias profissionais. A análise desses dados é fundamental para dimensionar o alcance da política afirmativa e compreender como ela é percebida por diferentes segmentos etários.

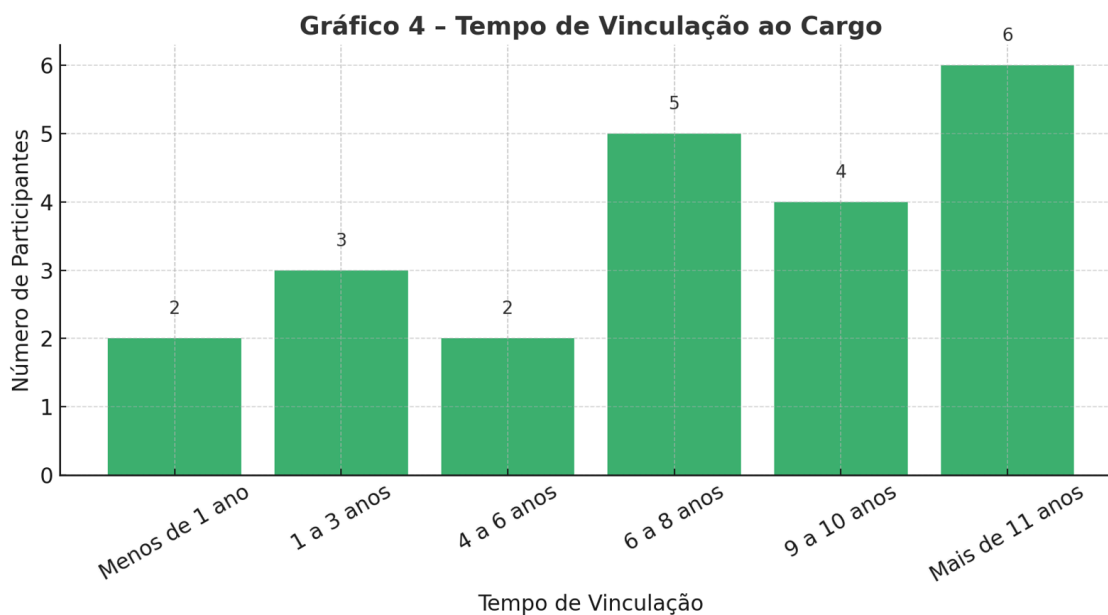
Gráfico 3: Grau de Escolaridade



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

O gráfico apresenta a distribuição do grau de escolaridade entre os(as) servidores(as) respondentes ao questionário aplicado no Campus Foz do Iguaçu do IFPR. Observa-se que a maioria possui formação em nível de pós-graduação, com destaque para os graus de Mestrado e Doutorado, ambos com 8 participantes. A Especialização aparece com 5 respondentes, enquanto apenas 1 servidor(a) declarou possuir apenas o Ensino Superior completo. Esses dados indicam um perfil altamente qualificado do corpo técnico-pedagógico, o que pode contribuir significativamente para a implementação e o acompanhamento de políticas afirmativas na instituição.

Gráfico 4: Tempo De Vinculação Cargo



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

O gráfico ilustra a distribuição do tempo de vínculo dos(as) servidores(as) com o cargo atual no IFPR – Campus Foz do Iguaçu. A maior parte dos respondentes possui mais de 6 anos de atuação na instituição, com destaque para aqueles com mais de 11 anos de vínculo (6 participantes) e entre 6 e 8 anos (5 participantes). Em contrapartida, observa-se um número menor de servidores(as) com tempo recente de ingresso, como os 2 com menos de um ano e 3 entre 1 a 3 anos. Essa diversidade de experiências institucionais pode influenciar diretamente na forma como percebem as políticas afirmativas e suas transformações ao longo do tempo.

A primeira questão do questionário, que precede o perfil sociodemográfico dos participantes, é: "Como você define o conceito de inclusão no contexto educacional e quais grupos, na sua opinião, são os principais beneficiários das políticas de cotas?". O objetivo primordial desta questão inicial é preparar o respondente para a temática das perguntas subsequentes, além de avaliar o seu nível de conhecimento sobre o tema. As

respostas obtidas nesta primeira questão revelam uma compreensão ampla e diversificada do conceito de inclusão.

A inclusão foi associada à igualdade de oportunidades, ao acesso e permanência no ensino, à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades históricas. Muitos participantes enfatizaram que a inclusão não deve ser apenas um acesso inicial à educação, mas também garantir condições adequadas para que todos os estudantes concluam sua formação com sucesso. Em relação aos beneficiários das políticas de cotas, as respostas mencionaram principalmente negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, indivíduos de baixa renda e estudantes de escolas públicas.

Alguns destacaram a inclusão como uma forma de reparação histórica, enquanto outros apontaram desafios na efetivação dessas políticas, como burocracia e falta de divulgação. PROFFOZ1 ressaltou que a “Inclusão, no contexto educacional, é garantir que todos tenham acesso e oportunidades iguais de aprender, crescer e participar, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade.

As políticas de cotas, na minha opinião, beneficiam principalmente grupos historicamente marginalizados, como a população negra, indígenas, de baixa renda e com deficiência, promovendo justiça social e ampliando a representatividade em espaços que antes lhes eram negados. É sobre abrir portas e criar condições para que todos possam estar onde quiserem estar.”

Agora, TAEFOZ3 opina que “A Inclusão no Contexto Educacional é uma tentativa de diminuir as desigualdades de acesso à educação básica, a qual é definida como universal na constituição vigente; os ensinos superior e profissionalizante públicos não atingem a universalidade e utilizam e normalmente utilizam critérios meritocráticos para preenchimento das vagas, o que tende a refletir a desigualdade de condições do ensino básico.”

Seguindo nessa linha de pensamento, TAEFOZ10 traz seu entendimento “ Defino o conceito de inclusão como o exercício de direitos básicos, dos quais parcela da população foi excluída. Por esse motivo, os grupos (minoritarizados) são os principais beneficiários diretamente, porém, de forma indireta todos somos beneficiados enquanto sociedade.

A questão seguinte investiga a percepção dos respondentes sobre a Lei de Cotas, buscando compreender como eles a interpretam e como acreditam que ela se aplica no ambiente educacional. A pergunta formulada é: "Na sua opinião, qual é o objetivo principal da Lei de Cotas e como você acredita que ela contribui para a promoção da inclusão e da equidade social?".

As respostas demonstram uma visão predominantemente positiva sobre a política, destacando sua importância na promoção da inclusão social, correção de desigualdades históricas e ampliação da diversidade no ensino superior. A maioria dos respondentes vê a lei como um instrumento necessário para garantir equidade, democratização do ensino e reparação histórica. No entanto, há divergências pontuais. TAEFOZ9, responde que "Garantir que todos tenham acesso. A cor da pele não induz que você é melhor ou pior que alguém, logo a cota (racia), ou seja, argumenta se a cota racial pode garantir vagas para candidatos que não sejam os mais aptos, refletindo um debate ainda presente sobre mérito e equidade.

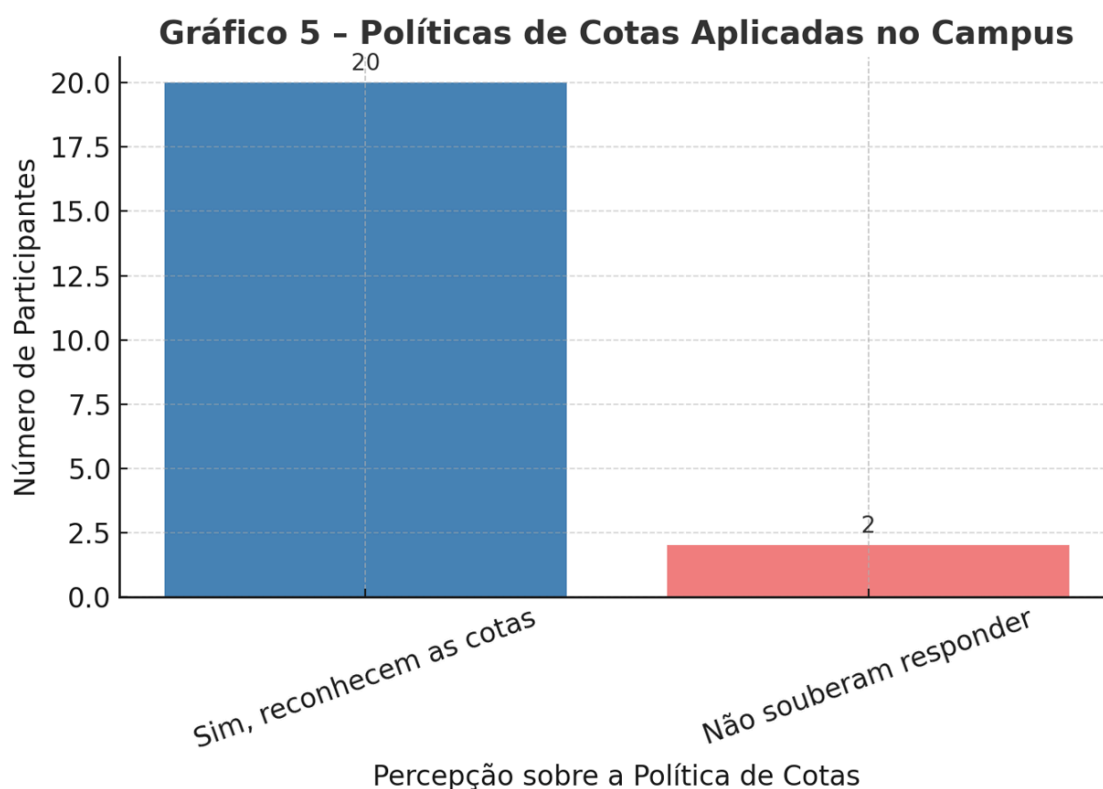
Divergindo da resposta anterior, TAEFOZ7 responde que "O principal objetivo é reparar injustiças históricas e estruturais no acesso à educação das populações historicamente marginalizadas e invisibilidades em nosso país. A Lei de cotas contribui muito nessa reparação, promovendo equidade nas oportunidades de acesso à educação pública de qualidade, principalmente nas universidades/cursos superiores e concursos públicos".

Seguindo a linha de pensamento, PROFFOZ1 justifica que "A Lei busca promover a inclusão e a equidade social, corrigindo desigualdades históricas e garantindo que grupos menos representados tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais, criando um ambiente mais diverso e inclusivo, refletindo a diversidade da sociedade em espaços de poder e decisão". PROFFOZ6, converge com o entendimento anterior ao responder que O principal objetivo da lei é corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos que foram marginalizados no acesso à educação superior e técnica, como estudantes de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A lei cria oportunidades para quem, muitas vezes, enfrentou barreiras estruturais para alcançar esses espaços. Ela contribui para a inclusão e a equidade social ao democratizar o acesso à educação, aumentar a representatividade desses grupos em universidades e instituições de ensino técnico, e incentivar uma transformação nas estruturas sociais, ao integrar perspectivas e experiências diversas nesses ambientes.

A primeira questão fechada do questionário, com a formulação "Para você, no IFPR Campus Foz existem políticas de cotas?", teve como objetivo principal explorar a percepção dos respondentes sobre a aplicação dessa política pública no ambiente de trabalho.

Gráfico 5: Políticas de Cotas Aplicadas no Campus



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

O gráfico demonstra que a grande maioria dos(as) respondentes (20 de 22) reconhece a existência de políticas de cotas no IFPR – Campus Foz do

Iguaçu. Esse dado revela um alto grau de familiaridade com a temática por parte dos(as) servidores(as). Contudo, a presença de uma minoria (2 participantes) que afirmou não saber responder indica que ainda persistem lacunas na comunicação institucional sobre o alcance e a aplicação das ações afirmativas, o que pode impactar o engajamento e a efetividade dessas políticas.

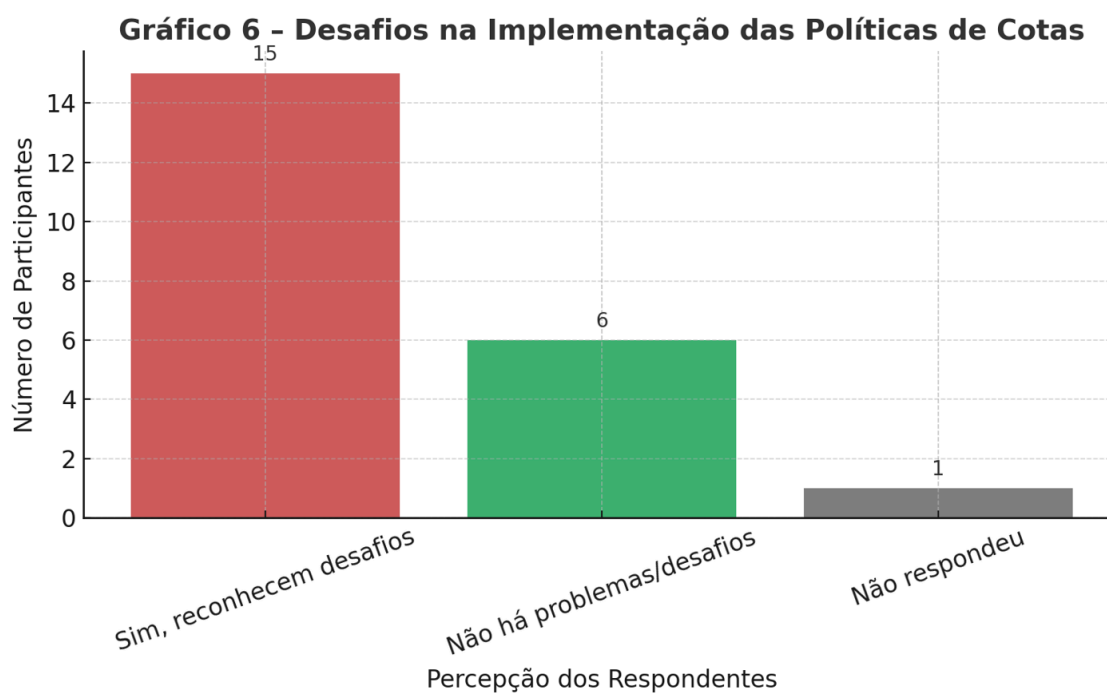
Essa falta de conhecimento pode indicar a necessidade de ações de comunicação mais eficazes, que detalham os critérios de elegibilidade, os benefícios oferecidos e os mecanismos de acesso às cotas. Inference-se que a alta taxa de reconhecimento da política de cotas sugere que a temática é relevante para a comunidade acadêmica do *campus*. Entretanto, a existência de uma parcela que desconhece a política de cotas aponta para a necessidade de aprofundar a comunicação sobre o tema, a fim de garantir que todos os membros da comunidade estejam cientes de seus direitos e oportunidades.

Após a primeira questão fechada, que visava identificar a percepção dos respondentes sobre a existência de políticas de cotas no *campus*, a pesquisa prosseguiu com a seguinte pergunta aberta: "Se sim, como elas se manifestam? Caso contrário, quais razões poderiam explicar sua ausência ou insuficiência?". O objetivo desta questão era aprofundar a compreensão sobre a aplicação prática das políticas de cotas no *campus*, buscando identificar como elas se concretizam no dia a dia da instituição. As respostas evidenciam que a política de cotas se manifesta principalmente na reserva de vagas nos processos seletivos, seguindo as diretrizes da Lei 12.711/2012.

No entanto, muitos apontam que a permanência dos alunos cotistas ainda é um desafio, com dificuldades relacionadas à assistência estudantil, acompanhamento e políticas de fomento específicas para esse público. Alguns respondentes também mencionam a necessidade de maior divulgação e suporte financeiro para garantir a continuidade dos estudos. TAEFOZ1 respondeu que "Elas existem (por lei devem existir). Mas falta um acompanhamento desses alunos. Muitos não dão conta de continuar os estudos (acham muito difícil ou não têm condições de comprar lanche)".

Ainda, PROFFOZ5 argumenta que “ O IFPR possui política de cotas para ingresso na instituição, porém ainda são deficitárias as ações voltadas à permanência de estudantes cotistas. Apesar de alguns poucos editais de fomento específicos, não há priorização na concessão de bolsas de projetos, esporte e programa de assistência estudantil. Da mesma forma não existem editais para servidores/as, egressos, comunidade externa, etc.”. PROFFOZ2 trouxe que “ Observamos nas salas de aulas as diversidades entre os estudantes. E também diversas situações de estudantes que relataram que conseguiram ingressar no IFPR devido às cotas, que se não fosse pelas cotas não teria conseguido”.A segunda questão fechada do questionário buscou identificar a percepção dos respondentes sobre a existência de desafios ou problemas relacionados à implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. A pergunta formulada foi: "Você acredita que existem problemas ou desafios relacionados à implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu?".

Gráfico 6: Existem Problemas ou Desafios na Implementação Das Políticas De Cotas No Campus?



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

A maioria dos(as) participantes (15 de 22) reconhece a existência de desafios na implementação das políticas de cotas no IFPR – Campus Foz do Iguaçu. As principais preocupações referem-se à permanência e ao sucesso dos(as) estudantes cotistas, destacando a insuficiência de suporte institucional, como assistência estudantil, acolhimento psicopedagógico e acompanhamento acadêmico contínuo. Em contrapartida, 6 participantes afirmaram não identificar problemas, o que pode indicar desconhecimento das dificuldades enfrentadas ou uma percepção positiva da política vigente. Houve ainda um participante que não respondeu à questão.

Após a questão fechada que investigou a percepção dos respondentes sobre a existência de desafios na implementação das políticas de cotas, foi formulada a seguinte pergunta aberta: "Se sua resposta for 'sim' [na questão anterior], por favor, descreva quais problemas ou desafios você identifica".

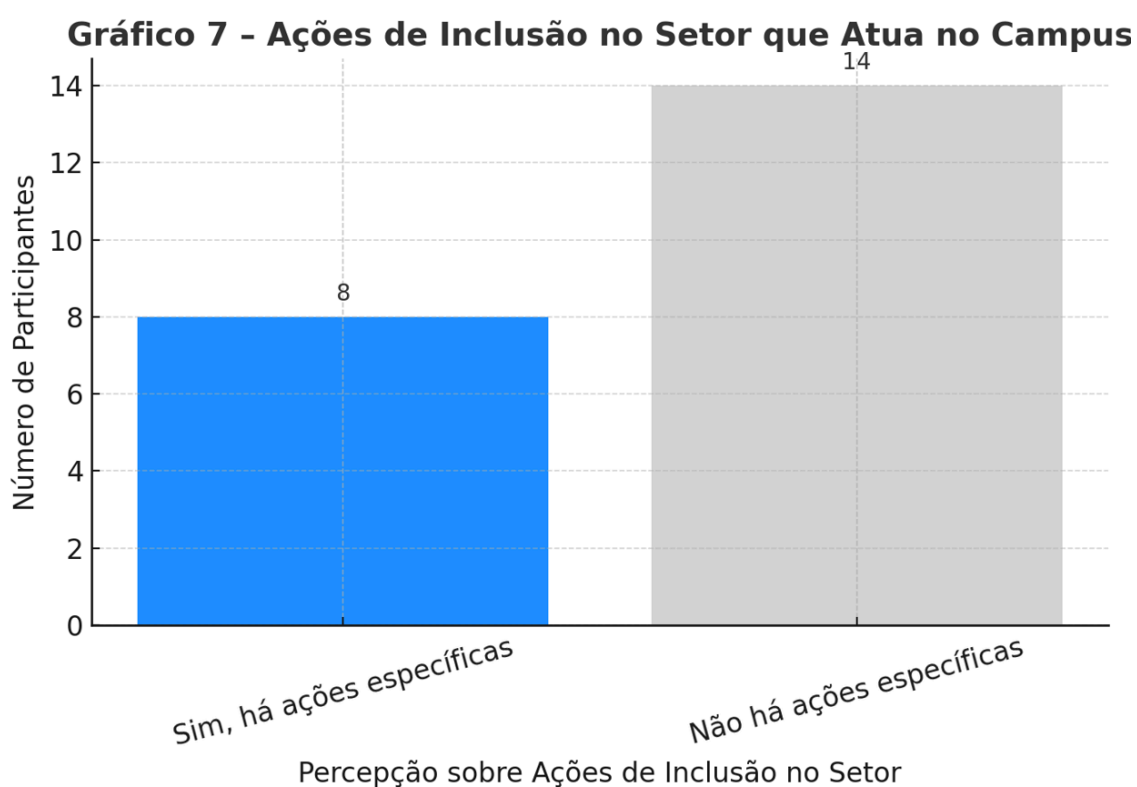
O objetivo desta questão era aprofundar a compreensão sobre os desafios específicos enfrentados na implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu, permitindo que os respondentes detalhassem suas experiências e percepções. As respostas à questão aberta revelam um conjunto de desafios multifacetados que permeiam a implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. A falta de suporte adequado para a permanência dos alunos cotistas emerge como um dos principais pontos críticos, abrangendo desde a assistência estudantil básica, como moradia, alimentação e transporte, até o acompanhamento acadêmico individualizado.

As dificuldades no acompanhamento acadêmico dos alunos cotistas também foram frequentemente mencionadas, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento para as necessidades específicas desse grupo. A falta de apoio pedagógico, psicológico e social pode comprometer o desempenho acadêmico e a adaptação dos alunos cotistas ao ambiente universitário. A burocracia excessiva no acesso às cotas, a falta de divulgação adequada sobre os critérios e prazos, e a ausência de editais específicos para alunos cotistas também foram apontadas como obstáculos à efetividade da política de cotas.

A complexidade dos processos de heteroidentificação, utilizados para verificar a veracidade das autodeclarações de candidatos cotistas, também foi mencionada como um desafio, especialmente para aqueles que não se sentem representados pelas categorias existentes. TAEFOZ10 argumenta que “ A comprovação das cotas é via de regra burocratizada por fluxos institucionais, e o acesso do público à tecnologia é desigual, sendo que as plataformas digitais estão cada vez mais presentes nas formas de seleção e acesso ao ensino público.

Já PROFFOZ8 respondeu que “ Precisamos de mais publicidade em nossos editais de ingresso. O IFPR é uma instituição de ensino pública, e foi criada para os filhos da classe trabalhadora, portanto, precisamos publicizar de forma mais efetiva na região nossa identidade, para que o público a qual se destina nossa instituição, acesse”.

Gráfico 7: Ações De Inclusão No Setor Que Atua No Campus



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

Dos 22 respondentes, apenas 8 afirmaram que seus setores desenvolvem ações específicas voltadas à inclusão étnico-racial, enquanto a maioria (14) declarou que tais iniciativas não são realizadas. Esse dado revela um cenário de baixa institucionalização das ações inclusivas nos setores administrativos e pedagógicos do campus, o que pode comprometer a efetividade das políticas afirmativas. A pergunta aberta que complementou essa questão permitiu identificar boas práticas nos setores que atuam proativamente, mas também evidenciou a necessidade de ampliar e fortalecer tais iniciativas.

Visando aprofundar a compreensão sobre as ações específicas relacionadas à inclusão étnico-racial desenvolvidas no IFPR Campus Foz do Iguaçu, e após a questão fechada que investigou se os setores da instituição desenvolvem tais ações, foi formulada a seguinte pergunta aberta: "Se sim [na pergunta anterior], descreva brevemente essas ações". O objetivo desta questão era permitir que os respondentes detalhassem as iniciativas e projetos existentes, oferecendo uma visão mais completa do trabalho realizado em prol dessa política pública.

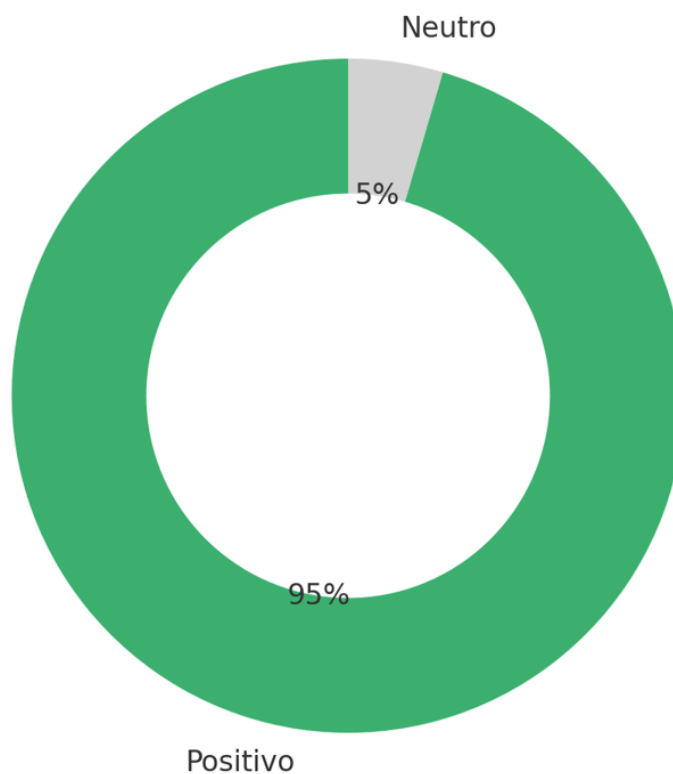
A análise das respostas revela que a maioria dos participantes não respondeu à questão sobre as ações específicas relacionadas à inclusão étnico-racial desenvolvidas em seus setores. Essa alta taxa de não resposta pode indicar duas situações distintas: ou a inexistência de ações concretas nesse sentido nos setores em que os respondentes atuam, ou uma falta de conhecimento sobre as iniciativas existentes, o que sugere uma possível falha na comunicação interna da instituição.

Entre os respondentes que ofereceram informações, destacam-se algumas práticas pedagógicas que buscam abordar a temática étnico-racial, como a inclusão de leituras de autores negros, a promoção de debates sobre questões raciais e a reflexão crítica sobre o racismo e a discriminação. Alguns respondentes também mencionaram ações específicas, como a realização de visitas de representantes de religiões de matriz africana para dialogar com os alunos sobre suas crenças e culturas, PROFFOZ6 ressaltou que " Coloquei sim, mas é algo bem pontual que ocorre em momentos extraclasse, por

exemplo no mês de novembro de 2024 durante ações relacionadas ao mês da consciência negra recebemos pessoas externas, especificamente do terreiro de matriz africana da cidade de Foz. Mas que eu me recordo, essa foi a única ação concreta realizada no curso em que atuo (gastronomia). Porém tivemos muita resistência dos estudantes a este momento”. Foi levantado, também, sobre a aquisição de materiais bibliográficos que abordam a temática étnico-racial, com o objetivo de promover discussões e ampliar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade racial no Brasil. Referente a isso, TAEFOZ12 respondeu que “ Além de sermos um setor que trabalha com o acolhimento do público estudantil, buscamos sempre promover entre a comunidade a discussão de temas relacionados à racialidade. Ainda, temos como política a aquisição de livros que tratam sobre as questões étnico-raciais, buscando promover o acesso à informação de qualidade para nossos alunos”.

Gráfico 8: Impacto da Política no Campus

Gráfico 8 - Impacto das Políticas de Cotas no Campus



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

O gráfico demonstra que 95% dos(as) participantes percebem o impacto das políticas de cotas como positivo no ambiente acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu. Esse reconhecimento reforça a relevância dessas ações afirmativas na promoção da diversidade, inclusão e justiça social na instituição. Apenas um dos respondentes avaliou o impacto como neutro, o que evidencia um consenso quase unânime sobre os benefícios gerados pelas cotas no contexto institucional.

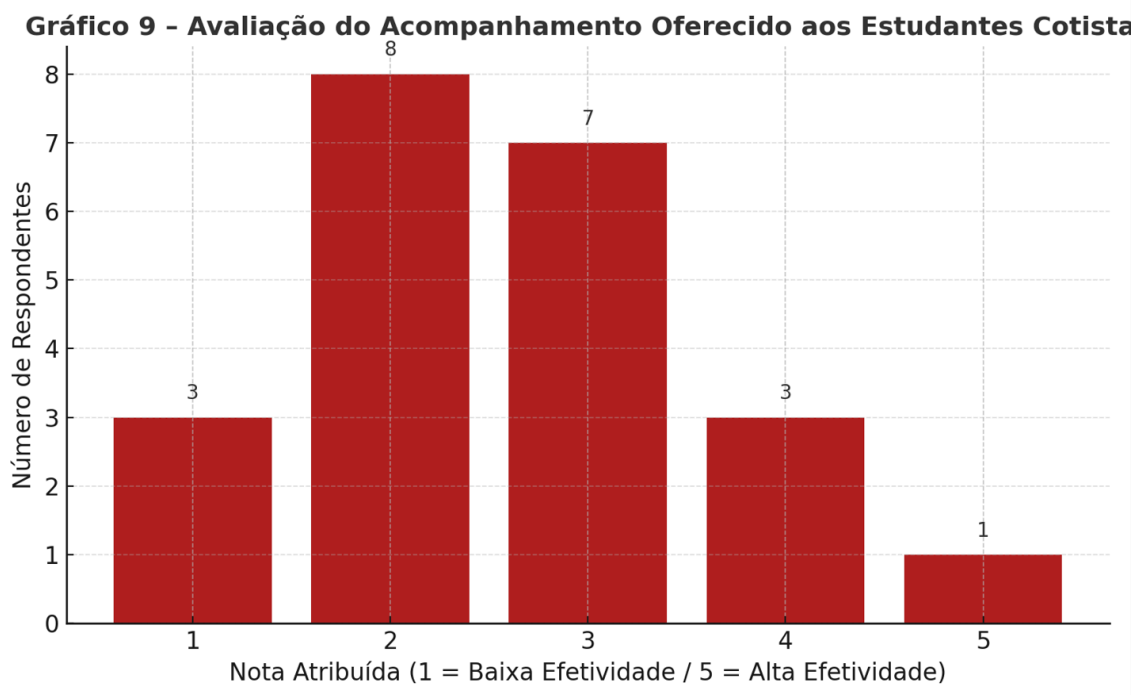
A questão seguinte, também de natureza fechada, buscou avaliar a percepção dos respondentes sobre o impacto das políticas de cotas no ambiente acadêmico do IFPR Campus Foz do Iguaçu. A pergunta formulada

foi: "Como você avalia o impacto dessas políticas no ambiente acadêmico?". A grande maioria avaliou o impacto dessas políticas como positivo, enquanto apenas 1 pessoa considerou o impacto neutro. Isso indica que, apesar dos desafios mencionados, há um reconhecimento da importância das cotas na promoção da diversidade e da inclusão dentro do ambiente acadêmico.

Na sequência do questionário, duas perguntas fechadas, com formulações aparentemente similares, buscaram investigar aspectos distintos relacionados ao apoio oferecido aos estudantes cotistas e beneficiários de ações afirmativas. A primeira pergunta, com o seguinte enunciado: "Existe um acompanhamento de estudantes cotistas? Entenda acompanhamento como monitoramento contínuo do progresso dos estudantes, oferecendo suporte personalizado para atender suas necessidades e promover seu desenvolvimento acadêmico e social", teve como objetivo identificar se a instituição oferece um acompanhamento estruturado e contínuo do progresso dos alunos cotistas, visando atender às suas necessidades específicas e promover seu desenvolvimento integral.

A segunda pergunta, por sua vez, com a seguinte formulação: "Existe acolhimento oferecido aos estudantes beneficiários de ações afirmativas no *campus*? Entenda acolhimento como atitude de prática de receber, respeitar e valorizar indivíduos em suas particularidades, criando um ambiente seguro e receptivo", buscou identificar se a instituição oferece um acolhimento adequado aos estudantes beneficiários de ações afirmativas, criando um ambiente seguro e receptivo que valorize suas particularidades e promova sua integração à comunidade acadêmica.

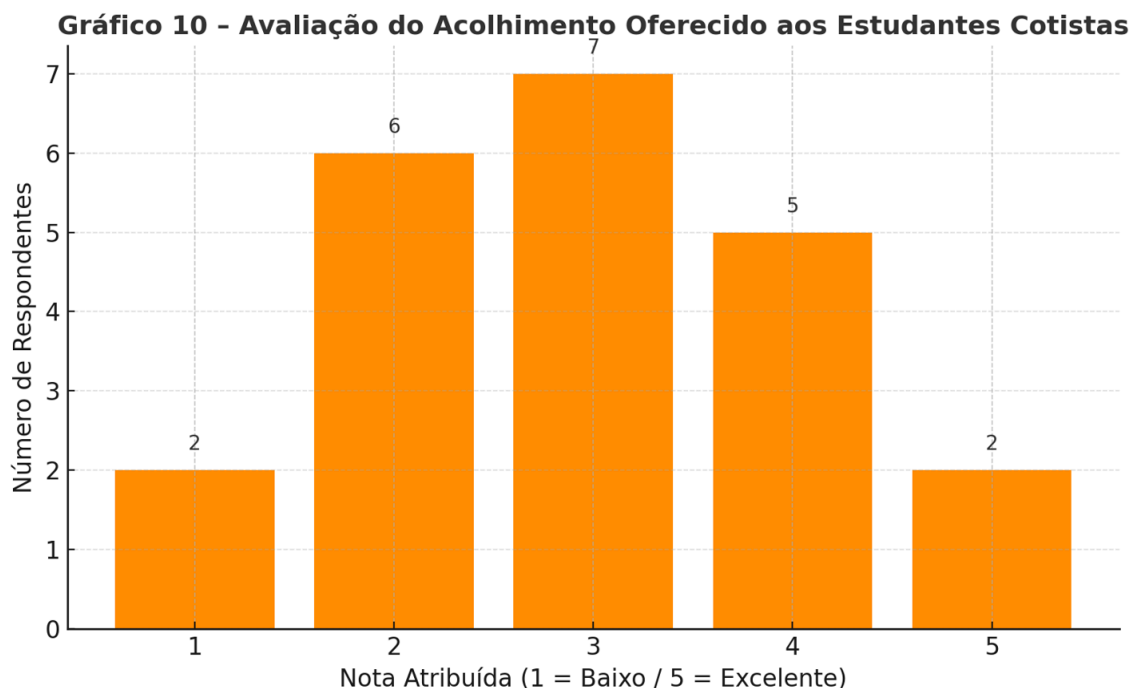
Gráfico 9: Acompanhamento Oferecido Ao Estudantes



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

Os dados revelam uma percepção predominantemente negativa em relação ao acompanhamento oferecido aos estudantes cotistas no IFPR – Campus Foz do Iguaçu. A maioria dos respondentes atribuiu notas entre 2 e 3 em uma escala de 1 a 5, indicando que o suporte institucional, embora existente, é percebido como insuficiente. Apenas um participante deu nota máxima (5), o que evidencia a necessidade urgente de aprimorar as estratégias de permanência, acompanhamento pedagógico e apoio psicossocial para esse público.

Gráfico 10: Acolhimento Oferecido Ao Estudantes



Fonte: Dados extraídos do sistema acadêmico do IFPR – Campus Foz do Iguaçu - Elaboração própria

Os resultados indicam uma percepção mista quanto ao acolhimento institucional destinado aos estudantes cotistas e beneficiários de ações afirmativas. A maioria das notas concentra-se entre 2 e 4, o que aponta para uma experiência de acolhimento considerada parcial ou inconsistente. A baixa ocorrência de avaliações máximas (nota 5) sugere que, embora existam iniciativas, elas não são percebidas como plenamente eficazes pela comunidade acadêmica. Esse dado evidencia a necessidade de fortalecer as políticas de inclusão com ações mais estruturadas e sensíveis às diferentes realidades dos(as) estudantes.

A pergunta seguinte, de caráter aberto, buscou identificar sugestões e propostas da comunidade acadêmica para aprimorar a inclusão de estudantes cotistas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. A pergunta formulada foi: "Existe algum mecanismo ou ação específica que você acredita ser eficaz para promover a inclusão de estudantes cotistas? Comente". O objetivo desta

questão era coletar ideias e sugestões dos respondentes, visando identificar possíveis caminhos para fortalecer as políticas e práticas de inclusão no *campus*. As respostas à pergunta aberta sobre mecanismos eficazes para promover a inclusão de estudantes cotistas no IFPR Campus Foz do Iguaçu revelam uma variedade de sugestões e propostas, que podem ser agrupadas em torno de três eixos principais: suporte acadêmico e psicológico, ações de acolhimento e integração, e políticas institucionais de permanência e êxito.

No que se refere ao suporte acadêmico e psicológico, a resposta de TAEFOZ1 destaca a importância da criação de um grupo multidisciplinar para acompanhar os estudantes cotistas, oferecendo suporte contínuo para facilitar sua adaptação e sucesso acadêmico. PROFFOZ3 sugere a implementação de aulas de reforço e acompanhamento pedagógico, especialmente para disciplinas que exigem um maior domínio conceitual, como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, com foco na adaptação dos estudantes à vida escolar. PROFFOZ4, por sua vez, ressalta a importância de ações de acolhimento no primeiro semestre, com a inserção dos estudantes cotistas em grupos de estudo e acompanhamento psicológico, além de estagiários que possam acompanhar e orientar os alunos nas disciplinas do curso.

No eixo de ações de acolhimento e integração, a resposta PROFFOZ9 propõe a inserção dos estudantes cotistas em grupos de estudo e acompanhamento psicológico, além do apoio de estagiários. TAEFOZ13 sugere a criação de um grupo de estudos com a participação efetiva dos estudantes negros, com ações esportivas, culturais, sociais e científicas. TAEFOZ10, por sua vez, destaca a importância de trabalhar a cultura negra, como o Rap ou as vestimentas, para promover maior identificação e pertencimento dos alunos cotistas.

No âmbito das políticas institucionais de permanência e êxito, PROFFOZ5 propõe a criação de um observatório das políticas públicas de inclusão, para realizar avaliações e inventários. PROFFOZ2 sugere o desenvolvimento de políticas de permanência e êxito estudantil, que levem em consideração as especificidades de cada comunidade, com a divulgação dessas políticas e a participação de todos os membros da instituição.

TAEFOZ7, por sua vez, propõe melhorar o acompanhamento psicopedagógico, através da formação e do provimento de novos servidores da equipe multidisciplinar, e aprimorar o apoio financeiro da assistência estudantil. Além dessas sugestões específicas, algumas respostas enfatizam a importância da formação continuada dos servidores, da conscientização de toda a comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão, do acompanhamento e empoderamento dos alunos cotistas, e da ampliação das atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

Na etapa final do questionário, composta por perguntas abertas, o foco da investigação se voltou para os egressos cotistas do IFPR Campus Foz do Iguaçu e sua inserção no mercado de trabalho. A pergunta norteadora desta seção foi: "Você conhece algum egresso cotista do IFPR inserido no mercado de trabalho? Se sim, pode mencionar exemplos ou áreas de atuação?". O objetivo desta questão era coletar informações sobre a trajetória profissional dos egressos cotistas, buscando identificar exemplos de sucesso e áreas de atuação em que eles têm se destacado.

A análise das respostas à pergunta sobre egressos cotistas inseridos, ou não, no mercado de trabalho revela uma diversidade de experiências e trajetórias profissionais. Muitos respondentes compartilham exemplos positivos de inserção de egressos cotistas em diversas áreas do mercado de trabalho. Há menções a engenheiros e técnicos que atuam na UNILA, profissionais da área da saúde, como médicos e enfermeiros, e egressos que seguiram carreira acadêmica, atuando como professores e pesquisadores.

PROFFOZ02 relata conhecer "vários" egressos, "sobretudo estudantes do ensino médio técnico onde as cotas são mais efetivas, por conta da concorrência". Ele menciona que muitos "seguiram carreira acadêmica, atuam no mercado de trabalho, alguns foram contratados no exterior". PROFFOZ8 compartilha o exemplo de um "ex-aluno do curso técnico em edificações que passou no concurso da Unila para o cargo técnico no qual se formou".

Apesar dos exemplos de sucesso, alguns respondentes também destacam os desafios enfrentados por egressos cotistas no mercado de trabalho. Há menções à precarização de alguns empregos, como motoboys,

outros que atuam como caixas de supermercado e cozinheiras, o que sugere a inserção no mercado de trabalho. PROFFOZ6 relata que "temos estudantes que hoje cursam universidade e conseguiram bolsa já desde o 1º ano, que passaram em processos de grandes empresas, que passaram em concursos públicos de prefeituras, mas também temos estudantes atuando como motoboy, caixa de supermercado, cozinheiras, entre outros serviços precarizados".

A falta de informações ou desconhecimento de casos por parte de alguns respondentes também foi recorrente. Alguns afirmam "não conhecer" egressos cotistas inseridos no mercado de trabalho, enquanto outros mencionam que "não acompanham a inserção profissional dos egressos". PROFFOZ9 justifica que "o que temos mais informação é do ingresso nas universidades, pois se dá enquanto os alunos ainda estão no ambiente do IFPR". TAEFOZ11 menciona que "infelizmente não tenho referências específicas, embora acredite que alguns estejam inseridos".

Na pergunta seguinte, ainda com foco na percepção sobre as condições de acesso ao mercado de trabalho para estudantes negros egressos do IFPR, é formulada da seguinte forma: "Na sua opinião, estudantes negros egressos do IFPR têm as mesmas condições de acesso ao mercado de trabalho ou enfrentam desafios relacionados a questões raciais?". O objetivo desta questão é investigar se os respondentes acreditam que a questão racial interfere na inserção profissional dos egressos negros, influenciando suas oportunidades e trajetórias de carreira.

As respostas à questão sobre as condições de acesso ao mercado de trabalho para estudantes negros egressos do IFPR revelam um consenso generalizado sobre a persistência de desafios relacionados a questões raciais. A percepção predominante é que esses estudantes, embora possam ter acesso a melhores oportunidades educacionais por meio de cotas, continuam a enfrentar dificuldades significativas no mercado de trabalho devido ao racismo estrutural, cultural e institucional.

Essa realidade é corroborada por diversas falas dos participantes da pesquisa. TAEFOZ12 afirma que a inserção no mercado de trabalho para

jovens negros é "muito mais difícil do que para um jovem branco", independentemente da idade ou do local onde estudaram. TAEFOZ10 destaca que "o mercado de trabalho, bem como a sociedade, é racista e é estruturada a partir disso".

Ainda que alguns respondentes reconheçam que o diploma do IFPR possa ter um impacto positivo no acesso a algumas empresas, a maioria acredita que a discriminação racial ainda constitui um obstáculo significativo, especialmente no setor privado. PROFFOZ9 que, "se tivermos dois egressos concorrendo para uma vaga, as mulheres pretas terão maior probabilidade de serem preteridas". PROFFOZ7 complementa que "empresas privadas, principalmente, devem encontrar desafios" na inclusão de estudantes negros.

A questão do racismo estrutural também é apontada como um fator determinante na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho para estudantes negros. TAEFOZ3 afirma que "o mercado de trabalho é totalmente segregado racialmente", enquanto PROFFOZ1 destaca que "a sociedade ainda é muito forte o racismo estrutural, cultural e institucional".

Apesar do cenário desafiador, alguns respondentes expressam a crença de que a situação pode melhorar com o tempo. TAEFOZ4 menciona que "creio que somente se aprovados em concurso [a situação seria igualitária]". TAEFOZ12 ressalta a importância de políticas afirmativas, como as cotas, para "melhorar as condições de acesso ao mercado de trabalho, no que diz respeito à escolaridade e/ou titulação obtidos".

A última questão do questionário, de natureza aberta, convidou os participantes a compartilhar suas reflexões sobre o impacto das políticas afirmativas na instituição. A seguinte orientação foi fornecida: "Deixe suas considerações finais ou reflexões sobre o impacto das políticas afirmativas na instituição". O objetivo desta questão era proporcionar aos respondentes a oportunidade de expressar suas opiniões, percepções e experiências em relação às políticas afirmativas, oferecendo um espaço para comentários adicionais sobre a temática.

As respostas revelam um reconhecimento generalizado da importância dessas políticas para promover a inclusão e a diversidade na instituição. No

entanto, a análise das respostas também revela uma reflexão crítica sobre a necessidade de aprimorar a implementação dessas políticas, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento e à permanência dos estudantes cotistas, bem como à adaptação de novas estratégias para enfrentar os desafios existentes.

TAEFOZ12 ilustra esse reconhecimento da importância das políticas afirmativas: "As políticas afirmativas no IFPR têm como objetivo promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a diversidade no ambiente acadêmico. Essas políticas garantem o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino superior e técnico, como estudantes negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles oriundos de escolas públicas, principalmente de famílias de baixa renda".

PROFFOZ9, por sua vez, destaca que as políticas afirmativas "têm promovido a inclusão e a diversidade nas instituições de ensino e no mercado de trabalho, reduzindo desigualdades históricas e socioeconômicas". No entanto, reconhece que essas políticas "ainda enfrentam desafios como resistência social e necessidade de suporte adicional".

A necessidade de aprimorar a implementação das políticas afirmativas é um ponto recorrente nas respostas. PROFFOZ5 sugere que "a criação de cargos e funções específicos para as questões de diversidade seria um passo importante para garantir o sucesso dessas políticas". TAEFOZ3 enfatiza a necessidade de "mais recursos e apoio contínuo para combater as desigualdades sociais e acadêmicas de maneira mais efetiva".

A questão da permanência dos estudantes cotistas também é abordada por alguns participantes. TAEFOZ8 relata que "acredita que seja necessário se atentar à permanência dos estudantes cotistas no IFPR, pois temos alta taxa de desistência, e às vezes o motivo é a necessidade que o estudante tem de trabalhar, principalmente estudantes adultos".

A importância de institucionalizar as ações relacionadas à diversidade também é mencionada por um dos participantes, PROFFOZ2 sugere a criação de diretorias específicas para tratar dessas questões, a fim de evitar que as iniciativas fiquem restritas ao "voluntarismo de um grupo de servidores".

5.2 Discussão

A pesquisa realizada no IFPR Campus Foz do Iguaçu revelou que a política de cotas é amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica, com 20 dos 22 respondentes afirmando sua existência no campus. Esse reconhecimento indica que a política de cotas está institucionalizada, mas a minoria que desconhece sua aplicação (2 respondentes) sugere que há falhas na comunicação e na divulgação das ações afirmativas. Essa lacuna pode limitar o alcance e a eficácia das políticas, especialmente entre os estudantes que poderiam se beneficiar delas.

Apesar da ampla aceitação da política de cotas, 68% dos participantes (15 em 22) identificam desafios significativos em sua implementação. Esses desafios estão principalmente relacionados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas. A falta de suporte adequado, como assistência estudantil (moradia, alimentação e transporte), foi apontada como um dos principais obstáculos. Além disso, a burocracia no acesso às cotas e a falta de acompanhamento acadêmico personalizado foram mencionadas como barreiras que dificultam a adaptação e o desempenho dos estudantes cotistas.

Um dos pontos mais críticos levantados pelos respondentes é a dificuldade de permanência dos estudantes cotistas. A evasão escolar, embora não seja exclusivamente relacionada às cotas, é um problema que afeta especialmente os estudantes de baixa renda e aqueles que enfrentam barreiras socioeconômicas. A pesquisa mostrou que muitos cotistas abandonam os cursos devido à necessidade de trabalhar ou à falta de suporte financeiro e emocional. Isso reforça a necessidade de políticas de assistência estudantil mais robustas, que vão além do acesso inicial e garantam condições para a permanência e o sucesso acadêmico.

A questão da heteroidentificação também foi destacada como um desafio. O processo de verificação da autodeclaração racial, embora necessário para evitar fraudes, pode ser complexo e gerar desconforto entre os candidatos. Alguns respondentes mencionaram que a falta de clareza nos

critérios e a burocracia excessiva podem desencorajar estudantes que se sentem marginalizados ou não plenamente representados pelas categorias raciais existentes.

Apesar dos desafios, algumas ações de inclusão e acolhimento foram mencionadas pelos participantes. A aquisição de materiais bibliográficos que abordam a temática étnico-racial, a realização de eventos durante o mês da consciência negra e a promoção de debates sobre questões raciais foram citadas como iniciativas positivas. No entanto, essas ações ainda são pontuais e não estão integradas a uma política institucional mais ampla. A falta de um acompanhamento estruturado e contínuo dos estudantes cotistas foi um ponto crítico destacado pelos respondentes. A maioria atribuiu notas baixas (2 e 3 em uma escala de 1 a 5) ao acompanhamento oferecido, indicando que os estudantes cotistas não recebem o suporte necessário para superar as dificuldades acadêmicas e sociais.

A inserção dos egressos cotistas no mercado de trabalho foi outro tema abordado na pesquisa. Embora alguns respondentes tenham mencionado exemplos de sucesso, como egressos que seguiram carreira acadêmica ou foram contratados em concursos públicos, outros destacaram a persistência de desafios relacionados ao racismo estrutural. A precarização do trabalho, especialmente para jovens negros, foi mencionada como uma realidade que limita as oportunidades de ascensão profissional.

A maioria dos participantes concorda que os estudantes negros egressos do IFPR enfrentam desafios adicionais no mercado de trabalho devido ao racismo. Apesar das políticas afirmativas, a discriminação racial ainda é um obstáculo significativo, especialmente no setor privado. Isso sugere que, embora as cotas tenham ampliado o acesso à educação, a transição para o mercado de trabalho ainda é marcada por desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas.

Os respondentes sugeriram diversas ações para aprimorar a implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. Entre as propostas, destacam-se:

Suporte Acadêmico e Psicológico com Criação de grupos multidisciplinares para acompanhamento contínuo dos estudantes cotistas, oferecendo suporte acadêmico e psicológico. Aulas de reforço e monitorias foram sugeridas como formas de ajudar os estudantes a superar dificuldades em disciplinas específicas. Ações de Acolhimento e Integração com a realização de atividades de acolhimento no início do curso, com a inserção dos estudantes cotistas em grupos de estudo e acompanhamento por estagiários. A criação de espaços de diálogo e convivência que promovam a integração entre os estudantes também foi mencionada. Políticas Institucionais de Permanência e Êxito com o desenvolvimento de políticas específicas para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas, incluindo programas de assistência financeira e bolsas de estudo. A priorização de cotistas em editais de projetos e programas de extensão também foi sugerida e Formação Continuada dos Servidores com a capacitação dos servidores para lidar com a diversidade e promover uma cultura de inclusão e respeito. A criação de cargos específicos para tratar das questões de diversidade foi apontada como uma medida necessária para garantir a efetividade das políticas afirmativas.

As reflexões finais dos participantes destacam a importância das políticas afirmativas para promover a inclusão e a diversidade no IFPR. No entanto, há um consenso sobre a necessidade de aprimorar a implementação dessas políticas, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento e à permanência dos estudantes cotistas. A criação de cargos específicos para tratar das questões de diversidade e a institucionalização das ações afirmativas foram apontadas como medidas necessárias para garantir o sucesso dessas políticas. A pesquisa também revelou que, embora as cotas tenham ampliado o acesso à educação, a transição para o mercado de trabalho ainda é marcada por desigualdades estruturais. O racismo estrutural e a precarização do trabalho são desafios que precisam ser enfrentados para garantir que os egressos cotistas tenham oportunidades iguais de ascensão profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu representa um marco significativo na promoção da inclusão social e racial no ensino técnico e superior, possibilitando o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação pública. A pesquisa realizada revelou que, apesar dos avanços, ainda existem desafios substanciais relacionados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, o que exige um olhar atento por parte da instituição para garantir que os objetivos das políticas afirmativas sejam plenamente alcançados.

Os dados obtidos demonstram que a grande maioria dos participantes da pesquisa tem conhecimento sobre a existência da política de cotas no campus, o que indica que a medida está institucionalizada e amplamente reconhecida dentro da comunidade acadêmica. No entanto, a pequena parcela de respondentes que desconhece a aplicação das cotas sugere a existência de falhas na comunicação e na divulgação dessas ações afirmativas. Isso pode indicar a necessidade de campanhas informativas mais eficazes para garantir que todos os estudantes tenham pleno conhecimento de seus direitos e das possibilidades de ingresso e permanência na instituição.

Apesar do reconhecimento da política de cotas, 68% dos entrevistados identificaram desafios expressivos em sua implementação. O principal obstáculo apontado refere-se à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, o que reforça a ideia de que a inclusão não pode ser vista apenas como um processo de ingresso, mas deve estar acompanhada de medidas que assegurem condições adequadas para a continuidade dos estudos.

Os entrevistados destacaram a falta de suporte adequado como um dos principais problemas enfrentados pelos cotistas. A ausência de assistência estudantil adequada, que engloba moradia, alimentação e transporte, foi mencionada como um fator que pode comprometer a continuidade dos estudos

desses alunos. Muitos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo, o que pode levar a um desempenho acadêmico prejudicado ou, em casos mais extremos, à evasão escolar. A pesquisa mostrou que a evasão entre estudantes cotistas é um problema significativo e, embora não seja exclusivo desse grupo, afeta de maneira mais intensa aqueles que pertencem a famílias de baixa renda e enfrentam barreiras socioeconômicas consideráveis.

Outro ponto relevante identificado pelos participantes da pesquisa foi a burocracia excessiva no acesso às cotas. Muitos estudantes relataram dificuldades no processo de heteroidentificação, que tem como objetivo garantir a lisura na aplicação das cotas raciais, mas pode gerar desconforto e incertezas entre os candidatos. A falta de clareza nos critérios utilizados e a demora na resolução de casos duvidosos são fatores que podem desencorajar estudantes negros a se inscreverem no sistema de cotas, tornando necessária uma revisão dos mecanismos utilizados para garantir que sejam justos, transparentes e acessíveis.

Apesar dos desafios mencionados, algumas iniciativas de acolhimento e inclusão foram relatadas pelos participantes como aspectos positivos da política de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. A aquisição de materiais bibliográficos sobre a temática étnico-racial, a realização de eventos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira e os debates sobre questões raciais foram iniciativas apontadas como avanços importantes. No entanto, a ausência de um acompanhamento estruturado e contínuo dos estudantes cotistas ainda é uma deficiência significativa, com a maioria dos respondentes atribuindo notas baixas ao suporte oferecido pela instituição. Isso reforça a necessidade de criação de programas mais abrangentes para garantir que os estudantes cotistas recebam o suporte acadêmico, financeiro e emocional necessário para sua permanência e sucesso.

Outro aspecto abordado na pesquisa foi a inserção dos egressos cotistas no mercado de trabalho. Embora alguns participantes tenham mencionado casos de sucesso, como egressos que conseguiram seguir carreira acadêmica ou ingressaram no setor público através de concursos, muitos apontaram que as desigualdades raciais ainda persistem, sobretudo no

setor privado. O racismo estrutural continua sendo um obstáculo significativo para a ascensão profissional de jovens negros, mesmo aqueles que tiveram acesso ao ensino superior. A precarização das condições de trabalho também foi citada como um problema, com muitos estudantes cotistas encontrando dificuldades para conseguir empregos condizentes com sua formação acadêmica.

Diante desses desafios, os respondentes sugeriram diversas ações para aprimorar a implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu. Algumas das principais propostas incluem:

- **Suporte acadêmico e psicológico:** Criação de grupos multidisciplinares para acompanhamento dos estudantes cotistas, oferecendo monitorias, reforço escolar e atendimento psicológico.
- **Ações de acolhimento e integração:** Realização de atividades de recepção para calouros cotistas e criação de espaços de convivência que promovam a inclusão social.
- **Políticas institucionais de permanência e êxito:** Expansão de programas de assistência estudantil e priorização de cotistas em editais de projetos e programas de extensão.
- **Formação continuada dos servidores:** Capacitação de docentes e funcionários para lidar com a diversidade e promover uma cultura institucional de respeito e inclusão.
- **Monitoramento e avaliação contínua:** Implementação de mecanismos para acompanhar de forma sistemática o impacto das cotas e ajustar as políticas conforme necessário.

A pesquisa demonstrou que a política de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu é um avanço significativo na promoção da diversidade e da inclusão no ambiente acadêmico, mas que seu impacto pode ser aprimorado através de ações estruturadas e de um compromisso institucional mais sólido com a permanência e o êxito dos estudantes cotistas. Para garantir que as políticas afirmativas cumpram plenamente seu papel, é essencial que a instituição invista em estratégias de acompanhamento e suporte que garantam não

apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, permitindo que tenham reais oportunidades de crescimento profissional e social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Laís. DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO. *Ciência e Cultura*. v.58, n°.4, São Paulo, out/dez. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000400020&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2024
- AFONSO, José António Martin Moreno; SANTOS, Renato Marinho Brandão. Estratégias de controle das classes perigosas: o ensino profissional do império à república. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 35, p. 183-207, 2020.
- ALMEIDA, Silvio. O Que é Racismo Estrutural?. Coordenação Djamila Ribeiro Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.
- ALMEIDA, Nara Cristina Fernandes; LEON, Adriana Duarte. As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.
- ALVARADO, E. Race to The Top: Brazil's Racial Quotas for Higher Education. Retrieved December 1, 2012, Disponível em: <http://hrbrief.org/2012/11/race-to-the-top-brazil%E2%80%99s-racial-quotas-for-higher-education/>. Acesso em: 15 abr. 2024
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Política de cotas nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: resgate do memorial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. Anais... Salvador: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007.
- Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991.
- ASPHE, R. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 199–205, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>. Acesso em: 18 out. 2023.
- AZEVEDO, A. L. M. DOS S. IBGE - Educa | Jovens. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. In: Scielo. São Paulo: Annablume, 144 p., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a15.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BATISTA, J. O legado da Conferência de Durban para o Brasil. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/o-legado-da-conferencia-de-durban-para-o-brasil/>. Acesso em: 22 out. 2023.

BAUMGARTNER, Frank R.; JONES, Bryan D. Agendas and Instability in American Politics. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BOBBIO, Norberto. Igualdade e liberdade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

Borges, M. Hoppen, N.; Luce, F. B. Information Technology Impact On Market Orientation In E-Business. Journal Of Business Research, V. 62, P. 883-890, 2009.

BOURDIEU, P. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Estabelece o regime das escolas de primeiras letras no Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 1827.

BRASIL. Lei nº 1, de 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/download/29135/pdf/0>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Brasília: CNE-CEB/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Indicador de qualidade das instituições de ensino superior. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Access: Abr. 2024

_____. Ministério da Educação. REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007a.

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007b.

_____. Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica/Gustavo Henrique Moraes et al. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018. 101 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica, concepções e diretrizes. Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 9.070 de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro 31 dez. 1911. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

BULOS, Uadi Lammêgo. Curso de Direito Constitucional. 6. ed. ver. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2011.

CALSING, E. F. Situação da avaliação de programas sociais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 55-66, 1993.

CARVALHO, J. M. de. A política do branqueamento no Brasil e suas consequências sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 34, n. 99, p. 45-64, 2019. DOI: 10.1590/0102-690920193499jc.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada ea diversidade étnico-racial: um desafio. Educar em Revista, n. spe. 1, p. 103-113, 2017.

CHAVES, L. Q. L. Um breve comparativo entre as LDBs. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entr-e-as-l dbs>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. Celso Suow da Fonseca. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COUTO, Lucas Manoel da Silva; CARDOSO, Fernando da Silva. Implementação da Lei de cotas na educação superior do Brasil. Múltiplos Acessos, v. 8, n. 1, p. 89-114, 2023.

CUNHA JUNIOR, Dirley. Curso de Direito Constitucional. 6. ed. rev. e atual. – Bahia: Juspodivm, 2012.

CUSTÓDIO, M. M.; OLIVEIRA, T. L. B. Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do neabi na implementação da temática étnico-racial no currículo. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 5, n. 3, p. 217-231, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4530>. Acesso em: 07 nov. 2023.

DA SILVA, José Pretto; PANAROTTO, Janice. A Inclusão no Contexto Atual. Innovare, v. 1, n. 1, 2015.

DAMASCENO, K. M. Programa de assistência estudantil e sua contribuição para programa de ação afirmativa. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 23, e12430, 2023.

DAMIANI, M. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DARITY, W.; DESHPANDE, A.; WEISSKOPF, T. Who is eligible? Should affirmative action be group- or class-based? American Journal of Economics and Sociology, v. 70, n. 1, p. 238-268, 2011.

DA SILVA, C. M.; KRONEMBERGER, G. A.; BORGES, R. DOS S. A EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB FOGO CRUZADO: CONVERSA COM GAUDÊNCIO FRIGOTTO. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 36, p. 256-278, 22 maio 2020.

DESHPANDE, J. V. Towards a knowledge-based society. *Economic and Political Weekly*, v. 41, n. 37, p. 3933-3936, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, p. 963-994, 2009.

DOMINGUES, P. Eugenia e branqueamento no Brasil: articulações entre raça, ciência e educação (1870-1930). *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 24, n. 1, p. 95-114, 2017. DOI: 10.1590/S0104-59702017000100006.

Divulgação anual | IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>.

FEITOSA, L. O Brasil é racista e posso provar – Favela Potente. Disponível em: <https://lizetefeitosa.wordpress.com/2019/11/02/o-brasil-e-racista-e-posso-provar-favela-potente/>. Acesso em: 25 out. 2023.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. Fora de quadro: a ação afirmativa nas páginas d'O Globo. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos*, v. 2, p. 61-83, 2011.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na revista *Veja*: informação ou militância? In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 33., 26-30 out. 2009, Caxambu.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Lula's approach to affirmative action and race. *NACLA Report on the Americas*, v. 44, p. 34-37, 2011.

FERREIRA, L. Políticas públicas de educação e inclusão social no Brasil: avanços e desafios. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, p. 623-640, 2019. DOI: 10.1590/2175-623680937.

FIGUEIREDO, A. Princípios de justiça e avaliação de políticas. *Lua Nova, São Paulo*, n. 39, p. 73-103, 1997.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, p. 5-20, 2008.

FRY, P. et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL*, v. 2, p. 123-144, 2018. ISBN: 9788567644153.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, 2011.

GRIN, M. Retrato do branco quando negro. *Insight/Inteligência*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 21, p. 44-47, 2003.

GUERRA, Paula. Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, n. 10, p. 91-110, 2012.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. A cultura escolar de fabricação de indivíduos obedientes e ordeiros nas instituições de ensino profissional no Rio Grande do Norte: The school culture of manufacturing obedient subjects and accurates in professional education institutions in Rio Grande do Norte. *Revista Cocar*, n. 18, 2023.

HAGUETTE, M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 57-100.

HANUSHEK, E. A. & WOESSMANN, L.. The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-68. doi: 10.1257/jel.46.3.607 2008.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Resolução nº 46, de 24 de julho de 2012. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2012.

IRINEU, Bruna Andrade et al. Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 3, n. 12, 2020.

JAIME, F. M. *et al.* *Introducción al análisis de políticas públicas*. 1. ed. Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. *Ações Afirmativas À Brasileira. Necessidade ou Mito?*. Editora Livraria do Advogado. 2007.

KUNZE, Nádya Cuiabano. O SURGIMENTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS PRIMÓRDIOS DO REGIME REPUBLICANO BRASILEIRO. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LASSWELL, Harold D. The Policy Orientation. In: Daniel Lerner e Harold D. Lasswell (orgs.): *The Policy Sciences*. Stanford: Stanford University Press, 1951, p.3-15.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. *Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local. Metamorfose*, 2018.

LIMA, Marcondes dos Santos. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas: ensino profissional primário público (1909-1930)*. João Pessoa, 2020. 215 f. il.

LIMA, M. A desigualdade educacional no Brasil e o FUNDEB: uma análise das disparidades regionais. *Economia & Educação*, v. 33, n. 3, p. 345-368, 2020. DOI: 10.1590/1414-38942020330307.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, 2014.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: na aplicação no campo da saúde. In: *Interface comunicação saúde educação*. v.16, n. 40, p. 121-134, jan/mar. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2024

KELSEN, Hans. *O problema da justiça*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MADRUGA, Sidney. *Discriminação Positiva: Ações Afirmativas na Realidade Brasileira*. 2005.

MAGGIE, Yvone. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. 2002. Disponível em: <<http://enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/11/6>>. Acesso em: 16 abr. 2024

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. As Cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 292-308, 2005.

MARMELSTEIN, George. Curso de Direitos Fundamentais. 2014. inserção na realidade jurídica brasileira - por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/en.php>>. Acesso em: 15 abr. 2024

MARTINS, Roberto Borges. Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente. 2004. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c5572c65-9f71-4187-9473-fc287dd72071/content>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MENY, Y.; THOENIG, J. Las políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel, 1992.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 40, p. 189-211, 2010.

MUNANGA, Kabengele. O mundo ea diversidade: questões em debate. Estudos Avançados, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022.

NASCIMENTO, A. do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Revista de Estudos Afro-Brasileiros, v. 3, n. 1, p. 55-73, 2021. ISBN: 9788574317774.

NERI, M. Mapa da Riqueza. FGV Social, 2023.

NOGUEIRA, H. A. S.; AGUIAR, R. S.; GISI, M. L. A importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a redução da desigualdade educacional no Brasil. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, p. e023029, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18005>. Acesso em: 12 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marcus Eugênio Lima; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: Estudos de psicologia, v. 9, n.3, p. 11, set/dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X200400030002&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. Z. Política de Assistência Estudantil do Ifes: ações inclusivas para o acesso, permanência e êxito dos (as) estudantes do Proeja. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G. E. CLACSO/ Nro. 4, 1981. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In Ver. Capa. V.1, n.1, 2012.

PAZICH, L. B. Ação afirmativa na educação superior: o caso de kerala na Índia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 130, p. 139-159, 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015139909.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.92, n.232, Brasília, 2011. p.493-515.

PINHEIRO, J. S. S. P. Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

População que se declara preta sobe para 10,6% em 2022, diz IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/06/16/populacao-que-se-declara-preta-sobe-para-106percent-em-2022-diz-ibge.ghtml>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIN, M.; RABINOVITZ, F. La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. In: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. La Hechura de las Políticas. 2 ed. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1992.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral; DOS SANTOS, Lara Fogaça. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:: escolas quilombolas e a educação após a Lei n. 10.639. Revista Plurais-Virtual (e-ISSN 2238-3751), v. 9, n. 2, p. 102-122, 2019.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. Revista brasileira de História da Educação, v. 2, n. 2, p. 4, 2002.

ROGERS, I. H. Brazil's Affirmative-Action Quotas: Progress? The Chronicle of Higher Education, November 5, 2012. Disponível em: <http://chronicle.com/blogs/conversation/2012/11/05/brazils-affirmative-action-quotas-progress/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

ROQUE, A. Nexo Jornal. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2021/Durban-quebrou-o-sil%C3%AAncio-global-sobre-o-racismo>. Acesso em: 22 out. 2023.

SABATIER, P. A.; JENKINS-SMITH, H. C. Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach. Oxford: Westview Press, 1993.

SARLET, Ingo Wolfgang, MARINONI, Luiz Guilherme, MITIDIERO, Daniel. Curso de Direito Constitucional. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013, p. 712.

SANTOS, R. Políticas educacionais e desigualdade social: um estudo sobre o impacto do Bolsa Família na educação básica. Revista de Políticas Públicas, v. 25, n. 2, p. 198-215, 2021. DOI: 10.1590/1980-85852502114.

SANTOS, K. DA S. et al. The use of multiple triangulations as a validation strategy in a qualitative study. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, n. 2, p. 655–664, fev. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 23-43, 2008.

SECCHI, Leonardo. Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SENHORAS, Elói Martins; CRUZ, Ariane Raquel Almeida de Souza. A lei das cotas em concursos da administração pública federal. Repertório de Jurisprudência IOB, vol. 1, n 10, maio, 2015.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprender com perfeição e sem coação: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília. Editora Plano, 2000.

SILVA, M. das G. Impactos das políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 81, p. 1-22, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019248121.

SILVA, Juliana Tavares et al. Pilares da diversidade e inclusão em uma multinacional. Revista de Carreiras e Pessoas, v. 10, n. 1, 2020.

SILVA, Jonatas Brígido da. O movimento em prol da instrução do negro no Brasil: o caso da Frente Negra Brasileira e do jornal A Voz da Raça (década de 1930). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da

Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 25ª ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, Maria Aparecida da. O desafio da inclusão educacional: experiências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Mércia Consolação. Subsídios para elaboração de um plano nacional de ações afirmativas no mundo do trabalho. [S.l.: s.n], [2015?]. 45 p. Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_06_234.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V. *et al.* Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. In: Scielo, Cadernos de pesquisas. n.117, p.219-249, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2024

SILVÉRIO, Valter Roberto. A luta do movimento negro por uma educação de qualidade. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 4, p. 789-804, 2012.

SOUZA, Mauro Sergio. P. S. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores de desenvolvimento territorial no estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Niterói, 2016. 233 p.

SOUZA, M. S. P. DOS S. DE. Os Institutos Federais De Educação, Ciencia E Tecnologia Como Vetores De Desenvolvimento Local E Regional. Geographia, V. 21, N. 47, P. 72 - 84, 22 Fev. 2020.

TESSLER, L. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da UNICAMP. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 22-24 nov. 2006, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Texto apresentado... Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/pais/artigo1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2024

TEIXEIRA, Ana Carolina. As cotas raciais e o acesso ao ensino superior no Brasil. Revista de Educação, v. 45, n. 112, p. 255-274, 2019.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. In: Revista de estudos e pesquisas sobre as américas. v. 8, n.1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/11461/8120>>. Acesso em: 16 abr. 2024

- TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba , v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000401067&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jul. 2024. Epub 26-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds01>.
- UNFPA - United Nations Population Fund. Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/_durban.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.
- VEIGA. C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008.
- VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Revista Interações*, v. 10, n. 31, 2014.
- VIEIRA, João Gabriel. O papel das políticas afirmativas na inclusão social. São Paulo: Unesp, 2020.
- Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi — 2.ed. — Porto Alegre : Bookman, 2001.

Anexo

Formulário Utilizado Para a Pesquisa com os Servidores do Câmpus Foz do Iguaçu

Políticas de Ações Afirmativas Étnico-Raciais no IFPR - Câmpus Foz do Iguaçu

Prezadas e Prezados,

Meu nome é Alex Tomáz, Servidor Público no IFPR e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sendo orientado pela Dr^a Renata Peixoto de Oliveira.

Estou realizando uma pesquisa de dissertação intitulada "O Ensino de Excelência como Oportunidade Anti-Exclusão: Avaliação das Ações Afirmativas Étnico-Raciais no IFPR e um Estudo de Caso no Câmpus Foz do Iguaçu". O objetivo é avaliar percepções, práticas e desafios associados às políticas de ação afirmativa étnico-racial na instituição. Destinada a gestores, professores e técnicos, a pesquisa visa entender o impacto dessas políticas no dia a dia do câmpus, identificando contribuições, obstáculos e oportunidades para aprimoramento.

Ao participar, você contribuirá para uma análise aprofundada sobre a inclusão e a promoção da diversidade no IFPR, com foco no fortalecimento das ações afirmativas e na construção de um ambiente mais justo e inclusivo para todos. As suas respostas, sejam elas positivas ou críticas, são fundamentais para que possamos refletir, propor mudanças e consolidar práticas que contribuam para o sucesso dos nossos estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos.

O formulário combina perguntas fechadas e abertas, buscando captar tanto percepções gerais quanto experiências e sugestões específicas. A participação é voluntária e os dados coletados serão tratados de forma anônima e confidencial.

O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de 25 minutos.

Agradecemos sua colaboração e comprometimento com esta importante problemática!

Pesquisador: Alex Tomáz

Orientadora: Professora Dr^a Renata Peixoto de Oliveira

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Está de Acordo Em Participar Dessa Pesquisa? *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

3. Como Você Define o Conceito de Inclusão No Contexto Educacional e Quais Grupos, Na Sua Opinião, São Os Principais Beneficiários Das Políticas De Cotas? *

4. Qual É O Seu Nome Completo? *

5. Em Qual Faixa Etária Você Se Enquadra? *

Marque todas que se aplicam.

Menos de 18 anos

18 a 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 54 anos

55 a 64 anos

65 anos ou mais

6. Quanto Ao Gênero, Como Você Se Identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Cisgênero(Identifico Com O Gênero Atribuído No Meu Nascimento)
- Transexual(Não Me Identifico Com O Gênero Atribuído No Meu Nascimento)
- Não-binário(Minha Identidade Não Se Limita A Masculino/Feminino)
- Outro

7. De Acordo Com O Método De Classificação Racial Do IBGE, Como Você Se Autodeclara? *

Marcar apenas uma oval.

- Pessoa Branca
- Pessoa Parda
- Pessoa Preta
- Pessoa com Traços Asiáticos Marcantes
- Pessoa Com Traços Indígenas Marcantes

8. Você já enfrentou ou presenciou situações de racismo, dificuldades de inclusão ou barreiras de acesso relacionadas a questões raciais no IFPR Campus Foz do Iguaçu? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Algumas Vezes
- Muitas Vezes
- não vivenciei, mas presenciei com outras pessoas

9. Qual É O Seu Grau De Escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

10. Qual o Seu Cargo No IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Docente Em Cargo de Gestão
- Técnico Administrativo Em Educação(TAE)
- Estagiário/a
- Cargo Terceirizado

11. Há Quanto Tempo Você Está Vinculado(a) Ao Seu Cargo?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 Ano
- 1-3 Anos
- 4-6 Anos
- 6-8 Anos
- 9 e 10 anos
- 11 anos ou mais

12. Está de Acordo Em Participar Dessa Pesquisa? *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

13. Como Você Define o Conceito de Inclusão No Contexto Educacional e Quais Grupos, Na Sua Opinião, São Os Principais Beneficiários Das Políticas De Cotas? *

14. Qual É O Seu Nome Completo? *

15. Em Qual Faixa Etária Você Se Enquadra? *

Marque todas que se aplicam.

Menos de 18 anos

18 a 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 54 anos

55 a 64 anos

65 anos ou mais

16. Quanto Ao Gênero, Como Você Se Identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Cisgênero(Identifico Com O Gênero Atribuído No Meu Nascimento)
- Transexual(Não Me Identifico Com O Gênero Atribuído No Meu Nascimento)
- Não-binário(Minha Identidade Não Se Limita A Masculino/Feminino)
- Outro

17. De Acordo Com O Método De Classificação Racial Do IBGE, Como Você Se Autodeclara? *

Marcar apenas uma oval.

- Pessoa Branca
- Pessoa Parda
- Pessoa Preta
- Pessoa com Traços Asiáticos Marcantes
- Pessoa Com Traços Indígenas Marcantes

18. Você já enfrentou ou presenciou situações de racismo, dificuldades de inclusão ou barreiras de acesso relacionadas a questões raciais no IFPR Campus Foz do Iguaçu? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Algumas Vezes
- Muitas Vezes
- não vivenciei, mas presenciei com outras pessoas

19. Qual É O Seu Grau De Escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

20. Qual o Seu Cargo No IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Docente Em Cargo de Gestão
- Técnico Administrativo Em Educação(TAE)
- Estagiário/a
- Cargo Terceirizado

21. Há Quanto Tempo Você Está Vinculado(a) Ao Seu Cargo?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 Ano
- 1-3 Anos
- 4-6 Anos
- 6-8 Anos
- 9 e 10 anos
- 11 anos ou mais

Suas Percepções Sobre As Políticas de Inclusão

22. O Que Você Sabe Sobre A Lei 12.711/2012(Lei De Cotas)? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Muit Tenho Domínio

23. Na sua opinião, qual é o objetivo principal da Lei de Cotas e como você acredita que ela contribui para a promoção da inclusão e da equidade social? *

24. Para você, no IFPR campus Foz existem essas políticas de cotas? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Não Sabe responder

25. Se sim, como elas se manifestam? Caso contrário, quais razões poderiam explicar sua ausência ou insuficiência? *

26. Você acredita que existem problemas ou desafios relacionados à implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. Se sua resposta para 'Sim', por favor, descreva quais problemas ou desafios você identifica

28. Como você avalia o impacto dessas políticas no ambiente acadêmico *

Marcar apenas uma oval.

Positivo

Neutro

Negativo

Seção 3: Experiências e Práticas Institucionais

29. O setor em que você atua desenvolve ações específicas relacionadas à inclusão étnico-racial? *

Marque todas que se aplicam.

sim

Não

30. Se sim, na pergunta anterior, descreva brevemente essas ações.

31. Quais e ações de inclusão e diversidade étnico-racial seu setor desenvolve? *
Você tem sugestões para melhorias ou novas iniciativas ?

32. Existe um acompanhamento de estudantes cotistas. *
- Entenda acompanhamento como monitoramento contínuo do progresso dos estudantes, oferecendo suporte personalizado para atender suas necessidades e promover seu desenvolvimento acadêmico e social

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

33. Existe acolhimento oferecido a estudantes beneficiários de ações afirmativas *
no campus. Entenda acolhimento como atitude ou prática de receber, respeitar e valorizar indivíduos em suas particularidades, criando um ambiente seguro e receptivo.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

34. Há apoio suficiente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial? Entenda apoio como recursos e ações para garantir condições de aprendizado e superação de desafios acadêmicos e sociais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

35. você considera que as políticas de cotas são respeitadas e bem aplicadas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

36. Você já presenciou ou enfrentou desafios relacionados à inclusão étnico-racial no ambiente institucional? *

37. Existe algum mecanismo ou ação específica que você acredita ser eficaz para promover a inclusão de estudantes cotistas? Comente. *

38. Você conhece algum egresso cotista do IFPR inserido no mercado de trabalho? Se sim, pode mencionar exemplos ou áreas de atuação? *

39. Na sua opinião, estudantes negros egressos do IFPR têm as mesmas condições de acesso ao mercado de trabalho ou enfrentam desafios relacionados a questões raciais *

40. Deixe suas considerações finais ou reflexões sobre o impacto das políticas afirmativas na instituição. *

Suas Percepções Sobre As Políticas de Inclusão

41. O Que Você Sabe Sobre A Lei 12.711/2012(Lei De Cotas)? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Tenho Domínio

42. Na sua opinião, qual é o objetivo principal da Lei de Cotas e como você acredita que ela contribui para a promoção da inclusão e da equidade social? *

43. Para você, no IFPR campus Foz existem essas políticas de cotas? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Não Sabe responder

44. Se sim, como elas se manifestam? Caso contrário, quais razões poderiam explicar sua ausência ou insuficiência? *

45. Você acredita que existem problemas ou desafios relacionados à implementação das políticas de cotas no IFPR Campus Foz do Iguaçu?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

46. Se sua resposta para 'Sim', por favor, descreva quais problemas ou desafios você identifica

47. Como você avalia o impacto dessas políticas no ambiente acadêmico *

Marcar apenas uma oval.

- Positivo
 Neutro
 Negativo

Seção 3: Experiências e Práticas Institucionais

48. O setor em que você atua desenvolve ações específicas relacionadas à inclusão étnico-racial? *

Marque todas que se aplicam.

- sim
 Não

49. Se sim, na pergunta anterior, descreva brevemente essas ações.

50. Quais e ações de inclusão e diversidade étnico-racial seu setor desenvolve? *
Você tem sugestões para melhorias ou novas iniciativas ?

51. Existe um acompanhamento de estudantes cotistas. *
Entenda acompanhamento como monitoramento contínuo do progresso dos estudantes, oferecendo suporte personalizado para atender suas necessidades e promover seu desenvolvimento acadêmico e social

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

52. Existe acolhimento oferecido a estudantes beneficiários de ações afirmativas *
no campus. Entenda acolhimento como atitude ou prática de receber, respeitar e valorizar indivíduos em suas particularidades, criando um ambiente seguro e receptivo.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

53. Há apoio suficiente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial? Entenda apoio como recursos e ações para garantir condições de aprendizado e superação de desafios acadêmicos e sociais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

54. você considera que as políticas de cotas são respeitadas e bem aplicadas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo Totalmente

55. Você já presenciou ou enfrentou desafios relacionados à inclusão étnico-racial no ambiente institucional? *

56. Existe algum mecanismo ou ação específica que você acredita ser eficaz para promover a inclusão de estudantes cotistas? Comente. *

57. Você conhece algum egresso cotista do IFPR inserido no mercado de trabalho? Se sim, pode mencionar exemplos ou áreas de atuação? *

58. Na sua opinião, estudantes negros egressos do IFPR têm as mesmas condições de acesso ao mercado de trabalho ou enfrentam desafios relacionados a questões raciais *

59. Deixe suas considerações finais ou reflexões sobre o impacto das políticas afirmativas na instituição. *
