

Ações afirmativas no Ensino Médio Integrado: proposições, alcances e resultados

Affirmative actions in Integrated High School: propositions, scope and results

Recebido: 27/02/2024 | **Revisado:** 17/06/2025 | **Aceito:** 31/10/2025 | **Publicado:** 15/06/2026

Marcilene Dias Bruno de Almeida
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-6160>
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
E-mail: marcilene.dias@ifg.edu.br

João Ferreira de Oliveira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>
Universidade Federal de Goiás.
E-mail: joao_ferreira_oliveira@ufg.br

Como citar: ALMEIDA, M. D. B; OLIVEIRA, J. F. Ações afirmativas no Ensino Médio Integrado: proposições, alcances e resultados. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-22 e16947, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

Este estudo objetiva analisar os aspectos que atravessam a inclusão social no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir da política de expansão dos Institutos Federais (IFs) e avançando para a análise das ações afirmativas materializadas pelas Leis n. 12.711/2012 e n. 13.409/2016. Realiza-se revisão sistemática da literatura sobre o tema, complementada por pesquisa documental e em bancos de dados especializados. Os resultados mostram que as reservas de vagas e a interiorização dos IFs se aproximam de um atendimento aos ideais de justiça social e bem-estar social do Estado Democrático de Direito, visando a redução das desigualdades sociais e educacionais. Contudo, a permanência e êxito dos estudantes atendidos pelas políticas de ações afirmativas ainda são desafiadoras, considerando as desigualdades existentes no país.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Ações Afirmativas; Inclusão social; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Abstract

This study aims to analyze the aspects that intersect with social inclusion in the Integrated High School of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), based on the expansion policy of the Federal Institutes (IFs) and advancing to the analysis of affirmative action policies materialized through Laws No. 12.711/2012 and No. 13.409/2016. A systematic literature review on the subject was conducted, complemented by documentary research and consultation of specialized databases. The results show that the reservation of spots and the interiorization of the IFs align with the ideals of social justice and social welfare of the Democratic Rule of Law, aiming to reduce social and educational inequalities. However, ensuring the retention and success of students covered by affirmative action policies remains a challenge, given the persistent inequalities in the country.

Keywords: Integrated High School; Affirmative Action; Social Inclusion; Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education

1 INTRODUÇÃO

Moura, Lima Filho e Silva (2015) ressaltam que a formação humana *omnilateral*, politécnica ou tecnológica e a escola unitária compõem dois conjuntos de categorias filosófica, pedagógica e politicamente articulados. Na visão de Gramsci (2001), uma escola unitária seria criada nas fases decisivas, a exemplo da Educação Básica no Brasil, embasada nos valores fundamentais do humanismo, na autodisciplina intelectual e na autonomia moral, aspectos necessários a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). Na educação unitária, sob a perspectiva gramsciana, o ensino deve ser visto como um ato de liberação e deve ser percebida a sua eficiência em relação às camadas mais oprimidas da sociedade, a fim de consolidarem uma visão crítica do mundo onde se vive e luta.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais (IFs) traz em seu bojo mais que uma proposta de formação básica, pois concentra princípios de uma educação unitária, com o objetivo de rompimento de concepções reformistas que reforçam um ensino dual para os jovens brasileiros, e tem atendido parte importante da juventude da classe trabalhadora, com renda familiar *per capita* abaixo de 1,5 salário mínimo, bem como ampliado o atendimento às pessoas com deficiência e pelo critério raça/cor. Essas mudanças se devem, em grande parte, à consolidação de políticas de inclusão e acessibilidade no país.

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos que atravessam a inclusão social no EMI que é ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), começando pela política de expansão dos IFs e avançando para a análise das ações afirmativas propostas pela Lei n. 12.711/2012 e pela Lei n. 13.409/2016.

Em se tratando dos processos de inclusão social por meio das políticas de ação afirmativa no EMI, que, no caso da educação brasileira, estão materializadas principalmente pela Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), os resultados de pesquisas na revisão sistemática de literatura apontam que os estudantes reconhecem as cotas como fruto de um direito, em função do processo de desigualdade social vivenciado historicamente pelos grupos aos quais pertencem. Entretanto, os frutos de pesquisa também evidenciam a manutenção do princípio meritocrático nas cotas, a partir de uma perspectiva de atribuição do mérito (Tamboril; Moura, 2018).

As contradições e embates sobre o tema são revelados nos estudos que apontam resultados, por vezes, antagônicos. De um lado, há os que indicam a permanência do caráter elitista e meritocrático anterior à lei de cotas, visto que, nos *loci* pesquisados, estudantes pertencentes às camadas populares são minoritários, apontando para o distanciamento entre o delineamento das políticas e a população efetivamente atendida (Arruda, 2020; Brazorotto, 2020; Budiño, 2019). Por outro lado, outros trabalhos evidenciam e destacam as políticas de ação afirmativa como importante política de inclusão e reparação histórica, inclusão social da classe trabalhadora e de cotistas, principalmente, com o enfoque racial (Angeli, 2022; Brazorotto, 2020; Rodrigues, M., 2022; Santos, D., 2018).

Quanto à busca por conhecer a efetividade das políticas de ação afirmativa no EMI, os estudos apontam a necessidade da ampliação de ações de esclarecimento quanto à lei para garantir o acesso da população que a ela tem direito, pois há um indicativo de que muitos não usufruem do sistema para o ingresso por falta de conhecimento e/ou esclarecimentos (Castro, 2013; Marcelino, 2018; Soares, 2021). Vários são os resultados de pesquisas que buscaram analisar as ações afirmativas pelo viés do desempenho, da permanência e da continuidade dos estudos por parte dos estudantes cotistas (Chaves *et al.* 2020; Dantas, 2015; Ferraz, 2015; Risso *et al.*, 2022; Rateke, 2018; Rodrigues, A., 2021; Rodrigues, M., 2022).

Alguns resultados demonstram que não há uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos estudantes nas categorias consideradas (Lima; Oliveira; Cruz, 2020), entretanto, outros alertam que, mesmo garantido o acesso, a permanência e a trajetória desses estudantes se fazem de forma desigual, necessitando-se ainda de ações mais efetivas para o acompanhamento durante o processo de formação (Ribeiro; Costa; Risso, 2021).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O processo metodológico ocorreu a partir de uma revisão sistemática da literatura e pesquisa documental, pois, para Marconi e Lakatos (1990, p. 24), “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. Para o levantamento dos dados teóricos, realizou-se a revisão de literatura¹ de autores que fundamentam a teoria, a revisão bibliográfica de publicações científicas produzidas sobre a temática e a revisão documental.

Ao definir os critérios de seleção com a finalidade de conhecer a produção científica relacionada ao objeto de estudo, correlacionando EMI e ações afirmativas, optou-se pela revisão de teses, dissertações e artigos publicados no período de 2013 a 2023. Para a consulta das teses e dissertações, lançamos mão das pesquisas disponíveis nos sítios eletrônicos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o levantamento dos artigos, elegemos o Portal de Periódicos da CAPES e a *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

A primeira investigação proporcionou localizar cerca de 1.200 teses e dissertações, e o mesmo valor aproximado de artigos publicados sobre a temática “Ensino médio Integrado/Curso Técnico Integrado”. Já com o marcador “ações afirmativas/cotas”, foram identificadas cerca de 6.500 teses e dissertações e quase 40 mil artigos.

¹ As autoras Lima e Miotto (2007) fazem distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Ciente desta distinção adota-se o procedimento indicado no sentido da revisão bibliográfica.

Lima e Miotto (2007, p. 40) apontam para a importância da “fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia”. Desse modo, como técnica de investigação, foi realizada a leitura de reconhecimento e leitura exploratória a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, de modo objetivo e selecionando os trabalhos condizentes com a temática e objetivos propostos.

A fim de estreitar a pesquisa e verificar as produções mais próximas ao objeto de estudo, foram utilizados os seguintes descritores: “ensino médio integrado” AND “ações afirmativas”, “ensino médio integrado” AND (ações afirmativas OR cotas), “Curso técnico integrado ao ensino médio” AND (ações afirmativas OR cotas). Dentre os artigos, teses e dissertações verificadas nessa etapa, realizou-se a leitura seletiva dos títulos e resumos, buscando identificar informações relevantes para o presente estudo, descartando informações secundárias, como orientam Lima e Miotto (2007). Ao desenvolver o quadro de dados, foram desconsideradas da análise publicações que não tratavam diretamente do EMI.

O próximo passo para realização da revisão de literatura foi a leitura interpretativa, fez-se necessária uma leitura reflexiva/crítica, com o objetivo de afunilar e selecionar os trabalhos, conforme o proposto na metodologia da pesquisa. A leitura atenta culminou na seleção de 53 trabalhos, dentre teses, dissertações e artigos. Foram agrupados em quatro categorias estabelecidas a posteriori, sendo elas: concepções de formação no EMI (11 trabalhos); juventudes e suas expectativas de futuro (16 trabalhos), política de ações afirmativas no EMI (21 trabalhos), estratégias e mobilização familiar para permanência e continuidade nos estudos (5 trabalhos).

A pesquisa documental baseou-se nas leis brasileiras referentes ao EMI, aos IFs, às ações afirmativas, com dados disponibilizados nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), dentre outros. Utilizou-se também de relatórios do Censo da Educação Básica.

3 INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para além de conhecer e evidenciar os componentes para problematizar as desigualdades e as disputas das políticas públicas para a juventude, buscamos vislumbrar uma concepção de inclusão social que pudesse ancorar as análises e possibilidades de rupturas com a condição vigente. Nesse sentido, a filósofa crítica Fraser (2006; 2008) desenvolveu uma teoria de justiça social como superação de obstáculos institucionalizados que impedem alguns sujeitos de participarem, como parceiros integrais, da interação social. Para a autora, no campo educacional, essa interpretação democrático-radical da justiça social permite uma compreensão das políticas democráticas, criadas para combater a desigualdade, diante de uma sociedade de classes desigual, nos campos econômico, cultural e simbólico.

Pensando a inclusão social nos IFs pelo âmbito da expansão, pode-se afirmar que existem duas linhas de debate em torno dessa ação. Uma busca analisar, no âmbito do projeto educacional brasileiro recente, o que representa a criação e expansão dos IFs, a quem “eles” servem e a qual projeto de sociedade e realidade buscam atender. A outra pretende afirmar que a expansão dos IFs e o processo de interiorização, portanto, sua capilaridade, estão de acordo com a concepção de oferecer ensino de qualidade a parcelas da população privadas de acesso à educação integral, baseada em princípios da educação *politécnica* e *omnilateral*.

Sob a ótica da primeira concepção, numa visão crítica sobre a criação e expansão dos IFs, Gouveia (2016, p. 12) declara ser um “projeto classista que, permeado de contradições, está comprometido com a lógica do Estado educador neoliberal e com a ilusão da inclusão e integração social”. Acrescenta, ainda, que essas instituições também estão a serviço do capital e do seu projeto de conformação social, com a formação de quadros especializados, qualificados para o trabalho e vida social precários. Nesse sentido, o projeto de expansão dos IFs não representa a contra-hegemonia, pois, apesar de trazer mudanças pontuais para a realidade social local, estas ainda são insuficientes para a transformação em escala nacional. Gouveia (2016), baseando-se em Frigotto e Fernandes, retoma o conceito de “desenvolvimento desigual e combinado” para se referir ao projeto dos IFs:

A nosso ver, os IFs dão materialidade a este novo tipo de dualidade educacional e expressam os determinantes históricos que nos qualificam na condição de periferia e dependência do capitalismo. Frigotto retoma (2015, p. 88-89) o conceito de *desenvolvimento desigual e combinado*, debatido pela Sociologia brasileira dos anos 70, especificamente por Florestan Fernandes, para entender nosso processo histórico e o alcance das políticas públicas de emprego, renda e formação profissional dos jovens da classe trabalhadora (Gouveia, 2016, p. 5).

Entretanto, seguindo a perspectiva da segunda linha, a saber, de que a expansão e capilaridade dos IFs colaboram com a oferta de ensino de qualidade para a população das classes trabalhadoras privadas de acesso à educação integral, *politécnica* e *omnilateral*, podemos verificar que o processo de expansão é também um processo de inclusão social, permitindo alcançar as regiões do país ainda não alcançadas, promovendo o acesso à educação de qualidade àqueles que outrora não tinham acesso, conforme indica Pacheco (2010):

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho (p. 18).

A razão de ser dos Institutos Federais como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva

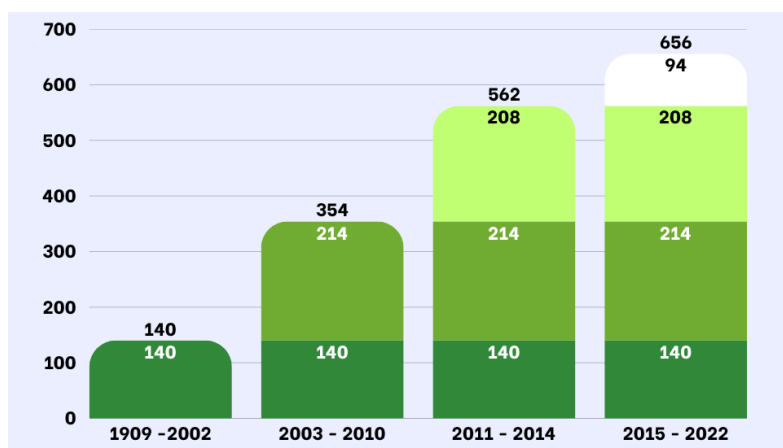
de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (Pacheco, 2010, p. 22).

Em conformidade, segundo Silva e Eltz (2019), os pesquisadores da EPT entendem que a formação dos IFs constituiu uma nova institucionalidade à educação profissional, pois eles materializaram uma nova forma de ofertá-la, tendo como base uma visão educativa fundamentada na inclusão, no acesso e permanência da classe trabalhadora a uma educação de qualidade, orientada para o rompimento da tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Além desse caráter pedagógico, pode-se verificar também o caráter político dessa nova institucionalidade, que se apresenta a partir de uma política de acesso e expansão.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha cria 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Cinquenta anos depois, em 1959, foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal. Em 1978, foram constituídos os primeiros CEFETs, mas somente em 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, é que houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs. Com a criação da RFEPCT, em 2008, a maior parte dos CEFETs foi convertida em Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2023a).

De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades (Figura 1). Em 2005, o MEC, por meio da SETEC, lança a Fase I do Plano de Expansão da RFEPCT, com o objetivo de ampliar a presença das instituições federais de educação profissional e tecnológica em todo o território nacional. O projeto buscou melhorar a distribuição e cobertura das instituições no espaço brasileiro e aumentar o acesso da população à EPT no país, com prioridade para a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas dessas instituições.

Figura 1: Cenário da expansão da RFEPCT – 1909 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022) (Brasil, 2023b).

Não se pode desconsiderar que, nos anos 2000, houve o aprofundamento das discussões sobre os problemas de formação no e para o mundo do trabalho. Esse debate reverberou em esforços no sentido de pensar uma política pública nacional capaz de democratizar o ensino, proporcionando oportunidades de acesso, de muitos brasileiros e brasileiras, à Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Pacheco (2020, p. 1), “os Institutos Federais foram a mais importante política educacional pública de nossa história. Sua originalidade, sua qualidade e capilaridade por todo o território nacional os tornam algo singular na educação brasileira”.

O Plano de expansão dos IFs já passou por três fases, sendo que, na Fase I, no fim de 2005, a prioridade foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas dessas instituições, como Acre, Amapá, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na fase II, iniciada em 2007, ocorreu a criação de mais 150 IFs, distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes. Na terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu-se um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014 (Figura 1), permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Como resultado, em 2022, o número chegou a 656 unidades com estrutura de matrículas, com o acréscimo de 94 novas unidades com relação ao número de 2014. (Brasil, 2023a).

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre a educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. [...] Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (Brasil, 2007, p. 32-33).

De acordo com Cechella (2019), com a expansão da RFEPCT ocorre uma maior oferta de vagas de nível técnico e superior em regiões interioranas com poucas opções de ensino, implicando, em longo prazo, a elevação do nível de escolaridade da população, refletindo no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região.

A existência de unidades de ensino, públicas e gratuitas, no interior permite uma maior opção aos estudantes de baixa renda em razão da diminuição de gastos com locomoção e de manutenção em outras localidades. Acrescenta-se que a política pública de ações afirmativas – que reserva vagas para alunos de escola pública e de baixa renda, principalmente, – aliada ao programa de assistência estudantil gera uma maior atração e capacidade de retenção proporcionando a oportunidade aos estudantes de classes sociais mais baixas uma perspectiva de ascensão social (Cechella, 2019, p. 625).

O outro aspecto da inclusão nos IFs que se buscou aqui analisar, como proposta de justiça social, está no desenvolvimento das políticas de ação afirmativa, representadas pela criação das Leis n. 12.711/2012 e n. 13.409/2016. Como vimos, as duas leis estão relacionadas à reserva de vagas nos sistemas de ingresso nas instituições federais de ensino.

Apesar do arrojado projeto de expansão da RFEPCT, que culminou na sua capilaridade por meio da interiorização, a garantia de acesso à população foco dos IFs ainda estava pouco atendida, pois muitos cursos técnicos ofertados pela RFEPCT têm, historicamente, um alto índice de disputa e seletividade devido às formas de seleção e classificação (Ambrosini; Escott, 2019). Isso justificou a necessidade de reserva de vagas nos cursos de ensino médio da RFEPCT, conforme elucidaram Coutinho e Melo:

Os processos seletivos para os cursos técnicos surgiram a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no ano de 1909, e são realizados por meio de um edital que define critérios para classificação, seleção e aprovação dos alunos. A seleção por provas é o mecanismo mais tradicional de ingresso e apresenta as mais altas taxas de seletividade e exclusão social. Esses concursos acentuam essas diferenças e restringem as oportunidades para aqueles que, por cursarem escolas de melhor padrão de qualidade, conseguem ser selecionados nos exames, contribuindo para a reprodução e a manutenção das desigualdades sociais (Coutinho; Melo, 2011, p. 23).

Ambrosini e Escott (2019) reforçaram que a EPT ofertada pela RFEPCT, devido à qualidade referenciada e o prestígio popular, tornou-se alvo dos jovens da classe média em busca de uma educação integral que permite um acesso ao mundo do trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior. Portanto, segundo os autores, levando em consideração que a escola pública de ensino médio propedêutico brasileira, destinada majoritariamente para a classe trabalhadora, é precária, torna-se fundamental democratizar o acesso à EPT para a classe trabalhadora, a fim de que também tenha condições de usufruir de um ensino de qualidade.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004, no Governo Lula (2003-2010), foram marcadas por controvérsias, mas resultaram das lutas sociais pela redemocratização do Brasil, nos anos 1980. Reforçam também que, apesar da vigência de um governo progressista, não houve uma pauta de mudanças estruturais. No entanto, segundo os autores, foi na defesa de um projeto nacional popular de massa e acreditando que seria possível trabalhar dentro das contradições do Governo que se construiu e aprovou o Decreto n. 5.154/2004.

Pode-se compreender que a criação da RFEPCT, cujos principais expoentes são os IFs, estabeleceram um marco na democratização do acesso ao EMI, principalmente, pelo processo de expansão e interiorização. Esses fatores permitiram o ingresso de estudantes em diversas partes do país, não apenas nos centros urbanos, como outrora se localizavam os CEFETs. Assim descreve Luzia Mota (2022) em entrevista:

A criação dos institutos garantiu autonomia didático-pedagógica aos antigos CEFETs, às antigas escolas agrotécnicas, às antigas escolas técnicas, então permite que nós tenhamos a possibilidade de criar, de construir uma arquitetura pedagógica, uma arquitetura educacional própria. A legislação que criou os institutos federais e os documentos básicos dos institutos federais traz o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a formação politécnica dos nossos estudantes – portanto, os institutos federais formam para a inclusão social e essa formação passa pelo enfrentamento do racismo com políticas públicas focalizadas na emancipação de jovens e adultos sujeitos das ações afirmativas (Mota, 2022, *online*).

Com a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, chamada de Lei de Cotas, iniciam-se algumas mudanças no perfil dos estudantes dos IFs: começa a se atenuar esse quadro de seletividade, dando maior oportunidade aos estudantes da escola pública e considerando outros aspectos, como cor, deficiência e renda familiar (Ambrosini; Escott, 2019). A partir disso, vamos lançar um olhar mais de perto para os alcances e resultados das ações afirmativas no EMI dos IFs.

A oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio constitui-se prioridade dentro das opções de formação verticalizada da RFEPC, sendo obrigatório que cada instituição destine metade da totalidade de suas vagas para esse nível e modalidade de ensino. Os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) demonstram que, apesar da queda desse percentual desde 2017, quando a oferta era de 63,3%, em 2022, ainda se encontra dentro do estabelecido nas diretrizes, atingindo 53,1% (Brasil, 2023b).

Nesse processo, destacam-se as análises das Leis n. 12.711/2012 e n. 13.409/2016, que estabelecem a reserva de vagas nas instituições federais de nível médio e superior, os alcances ao longo dos anos e os resultados para a inclusão e democratização do EMI no Brasil. Desenvolve-se uma discussão sobre a inclusão mediada pelos IFs, apresentando dados quantitativos acerca das transformações políticas (dentro e fora da instituição) que subsidiaram o acesso de uma parcela da população excluída. Seguem abaixo os critérios estabelecidos na lei:

Art. 1º As instituições federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. 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*. [...]. (Brasil, 2012, *online*)

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 da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016, *online*).

Tratando-se apenas da oferta envolvendo os cursos técnicos em todas as suas modalidades e níveis, os dados atuais apontam que as vagas de cotas estão 3,65% abaixo dos 50% exigidos. Porém, no caso específico do EMI, o percentual mantém-se acima dos 50% desde 2019, sendo que, em 2022, o quantitativo foi de 49,95% para a ampla concorrência e 50,05 para a reserva de vagas (Brasil, 2023b).

Dentre os critérios de distribuição das vagas estabelecidos na Lei n. 12.711/2012, pode-se afirmar que o primeiro e maior deles é o critério econômico, pois 50% das vagas seriam destinadas a alunos de escola pública cuja renda familiar *per capita* não ultrapasse um salário mínimo e meio.

Portanto, pode-se dizer que o critério utilizado para a distribuição das vagas reservadas é socioeconômico, levando em consideração não apenas a renda *per capita*, mas também a autodeclaração de candidatos pertencentes a grupos historicamente excluídos na sociedade, como negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Silva; Eltz, 2019, p. 31785).

Já a Lei n. 13.409, de 2016, redistribuiu essas reservas, estabelecendo outros critérios diferenciadores, por exemplo, o quantitativo de 50% das vagas já reservadas a candidatos vulneráveis deve ser distribuído por curso e turno a candidatos declarados pretos, pardos, indígenas e candidatos com deficiência, de acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE. Silva e Elts (2019) afirmam que, a partir das alterações da lei em 2016, as reservas de vagas continuaram com foco na questão socioeconômica, mas ultrapassaram a questão meramente de renda, ampliando para o atendimento a outras categorias.

4 ALCANCES E RESULTADOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A seguir, busca-se analisar os alcances e resultados das ações afirmativas no EMI por essas três vertentes: socioeconômica, raça/cor e deficiência. A Tabela 1 apresenta a renda familiar *per capita* dos estudantes matriculados no EMI da RFEPCT de 2017 a 2022 (Brasil, 2023b). Pode-se constatar que, quanto menor a renda *per capita* da família, maior percentual se observa nas matrículas no EMI. O quantitativo segue uma ordem crescente linear, em todos os anos da série, até a renda *per capita* de 2,5 salários mínimos; a partir disso, de 2,5 a 3,5 e maior que 3,5 salários mínimos por membro da família, verifica-se uma queda significativa no número de matrículas. Em 2022, por exemplo, o percentual de matrículas até a Renda Familiar *per capita* RFP<= 2,5 correspondeu a quase 68% do total de matrículas, enquanto as rendas declaradas acima dessa faixa foram de apenas 7%.

Tabela 1: Matrícula dos estudantes no EMI pelo critério Renda Familiar 2017 a 2022

Renda familiar	2017	2018	2019	2020	2021	2022
0<RFP<=0,5	41.780	51.023	57.266	66.673	74.218	83.750
0,5<RFP<=1	32.081	38.399	39.920	45.285	51.578	54.800
1<RFP<=1,5	19.244	22.599	24.570	28.777	32.194	33.998
1,5<RFP<=2,5	14.760	16.969	16.582	19.248	20.575	21.821
2,5<RFP<=3,5	6.899	6.947	7.092	8.288	8.887	9.302
RFP>=3,5	9.505	8.749	9.180	10.768	11.756	10.955
Não declarada	103.955	93.632	93.240	78.431	85.016	71.247
Total	228.224	238.318	247.850	257.470	284.224	285.873

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022) (Brasil, 2023b).

Observa-se que, apesar da seletividade identificada devido aos processos para o ingresso no EMI dos IFs, as ações afirmativas têm contribuído para que os filhos das classes economicamente subalternizadas tenham acesso ao ensino ofertado nessas instituições de ensino. Considerando os níveis das classes econômicas definidas pelo IBGE, verifica-se que, majoritariamente, os estudantes do EMI são das classes E e D (até dois salários-mínimos), com um percentual inferior pertencente à classe C (de 2 a 7 salários-mínimos, em média).

Para além do ingresso, é importante e necessário avaliar a permanência desses estudantes. Os dados de 2022 (Tabela 2) demonstram um percentual maior de evasão dentre os matriculados com renda familiar *per capita* mais baixa, chegando a quase 2 p.p. de diferença com relação aos de maior renda. Mesmo que seja um percentual de menor valor, podemos inferir que o fator socioeconômico ainda pesa na permanência dos estudantes mais pobres.

Tabela 2: Taxa de evasão no EMI pela Renda familiar *per capita* - 2022

Renda familiar	Matrículas	Evadidos	Taxa de evasão
0<RFP<=0,5	83.750	7.719	9,22 %
0,5<RFP<=1	54.800	4.897	8,94%

1<RFP<=1,5	33.998	3.013	8,86%
1,5<RFP<=2,5	21.821	1.756	8,05%
2,5<RFP<=3,5	9.302	722	7,76%
RFP>=3,5	10.955	830	7,58%
Não declarada	71.247	9.254	12,99%
Total	285.873	28.191	9,86%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022). (Brasil, 2023b)

Quando se verifica a análise dos índices de eficiência acadêmica, observa-se uma inversão de percentuais na tabela, pois, quanto maior a renda familiar, maior também se apresentam os resultados de aproveitamento, com uma diferença entre a base e topo da tabela pouco superior a 8 p.p. (Tabela 3). Assemelhando-se à questão da permanência, esses dados sinalizam que concluir o curso com êxito constitui desafio mais oneroso aos estudantes com renda familiar mais baixa.

Tabela 3: Eficiência acadêmica no EMI conforme renda familiar – 2022

Renda familiar	Eficiência acadêmica
0<RFP<=0,5	70,2%
0,5<RFP<=1	73,9%
1<RFP<=1,5	75,8%
1,5<RFP<=2,5	77,5%
2,5<RFP<=3,5	78,7%
RFP>=3,5	78,6%
Não declarada	58,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022) (Brasil, 2023b).

Deslocando-se para o critério cor/raça, a coleta dos dados pelo quesito racial ainda é um desafio no Brasil. No Censo Escolar, são adotadas, desde 2005, as mesmas categorias utilizadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. E, caso a pessoa opte por não informar, há a opção cor/raça "não declarada". Em 2015,

quando essa medida completou 10 anos, a pesquisadora-tecnologista Taís de Sant'Anna Machado (2015) afirmou em entrevista que: “Infelizmente, esta é uma opção cujo percentual ainda é elevado no Censo Escolar, situação que dificulta a utilização dos dados na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial” (Machado, T., 2015, *online*).

Quanto ao caso específico da EPT, a porcentagem de matrículas sem a informação raça/cor tem oscilado ao longo dos anos. Milliorin e Silva (2020) demonstraram que, de 2007 a 2017, observou-se aumento na declaração de todas as raças/etnias. As de cor branca foram as que mais aumentaram: 2162%, seguidas das declarações de cor parda em 1330%, amarela em 784%, preta em 771% e de indígena em 268%. A partir dos dados da PNP, verifica-se que, em 2017, eram mais de 420.000 registros sem a informação, enquanto em 2022 houve a redução para 323.671 (Brasil, 2023b). Esse é um fator positivo, no entanto, não basta analisar as vagas, mas se elas têm sido preenchidas e se têm alcançado o público a quem se destina.

No período de 2007 a 2017, segundo Milliorin e Silva (2020), também houve prevalência de declaração de brancos e pardos em todos os anos nas matrículas do EMI. A série de 2017 a 2022, registrada na PNP, não se distancia muito dessa realidade, havendo um predomínio da cor parda sobre as demais. Em 2022, enquanto a presença de indígenas e amarelos era de cerca de 1%, a de brancos, pretos e pardos variava. A presença branca era de 24%, aproximadamente, ante 51% de pretos e pardos em um universo de 286 mil matrículas. Aqui, a não declaração era de 13%.

Tabela 4: Matrícula dos estudantes no EMI pelo critério Classificação racial 2017 a 2022

Classificação racial	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Amarela	2.402	4.602	2.694	2.657	2.626	2.576
Branca	61.278	61.662	70.017	82.370	93.405	96.503
Indígena	1.124	1.278	1.311	1.306	1.455	1.437
Parda	75.425	85.680	99.266	110.314	121.984	123.715
Preta	12.549	14.902	17.316	19.903	21.692	22.572
Não declarada	75.446	70.194	57.246	40.920	43.062	39.070
Total	228.224	238.318	247.850	257.470	284.224	285.873

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022) (Brasil, 2023b)

Com relação à evasão, o percentual é similar ao verificado na classificação por renda familiar: há uma oscilação entre as variáveis, que estão entre 8% e 13%. Nesse caso, o índice de evasão entre os declarados brancos apresenta-se ligeiramente mais baixo do que o dos declarados pardos e negros, contudo, com cerca 1 p.p. de diferença. Embora a diferença percentual não se apresente tão acentuada, constata-se que o abandono dos estudos é ainda maior dentre os estratos de cor/raça diferentes da cor branca.

Tabela 5: Taxa de evasão no EMI pela classificação racial 2022

Classificação racial	Matrículas	Evadidos	Taxa de evasão
Amarela	2.576	272	10,56%
Branca	96.503	8.653	8,97%
Indígena	1.437	197	13,71%
Parda	123.715	11.727	9,48%
Preta	22.572	2.370	10,50%
Não declarada	39.070	4.972	12,73%
Total	285.873	28.191	9,86%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022) (Brasil, 2023b).

Quanto ao índice de eficiência acadêmica, a variação dos percentuais apresenta-se mais significativa entre as classes cor/raça, sendo que os brancos atingiram percentuais mais elevados, e os estudantes declarados indígenas, os percentuais mais baixos, conforme Tabela 8. Os negros, estudantes pretos e pardos, apresentaram índices com cerca de 9 p.p. abaixo dos estudantes declarados brancos. Dessa forma, é importante observar a questão de desempenho acadêmico como fator a ser considerado nas políticas de permanência e êxito dos estudantes cotistas. Segundo Senkevics (2021a), os jovens de baixa origem social devem jogar contra a sua origem e necessitam batalhar pelo sucesso de sua trajetória escolar, apesar do contexto de onde vêm.

Tabela 6: Taxa de eficiência acadêmica no EMI pela classificação racial

Classificação racial	Eficiência acadêmica
Amarela	69,9%

Branca	75,3%
Indígena	53,1%
Parda	68,0%
Preta	64,8%
Não declarada	62,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2023 (ano base 2022). (Brasil, 2023b).

O terceiro critério garantido pela ação afirmativa de reserva de vagas refere-se ao acesso das pessoas com deficiência. C. Silva (2020) considera que a educação inclusiva é um princípio a ser perseguido na Educação Profissional, de modo que suas políticas e práticas sejam voltadas a ações que favoreçam todo o público da escola, promovendo “uma educação de todas e todos, para todas e todos, em uma perspectiva crítica e contínua” (Silva, C., 2020, p. 117).

Embora as instituições da RFEPCT já houvessem aderido à reserva de vagas em seus sistemas de seleção antes mesmo da Lei de Cotas n. 12.711/2012, foi somente a partir da Lei n. 13.409/2016 que a reserva para pessoas com deficiência passou a ser oficial nos processos seletivos. Contudo, a plataforma de dados da RFEPCT – PNP (Brasil, 2023b) ainda não fornece dados sobre estudantes com deficiência nas instituições, realidade que impossibilita conhecer o panorama e efetividade dessas cotas a partir da obrigatoriedade.

Pesquisas na área da Inclusão nos IFs têm demonstrado que o trabalho acontece de forma assistemática, pois grande parte dessas instituições aguarda a demanda surgir para depois procurar tomar as providências necessárias para acolhimento do estudante. Isso impossibilita a criação de condutas institucionais para os atendimentos que venham a se configurar como instrucionais (Mendes, 2017; Santos Júnior, 2020).

O estudo de C. Silva (2020) permitiu identificar que, na totalidade dos IFs pesquisados, existem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) ou similares, que, de certa forma, colocam as questões raciais, étnicas e relacionadas às pessoas com deficiência em discussão, mas não necessariamente promovem uma política mais ampla com diversas ações afirmativas para esses grupos.

Não obstante a Lei n. 13.409/2016 tenha definido o acesso dos estudantes com deficiência e as instituições cumpram os dispositivos legais reservando as vagas em seus processos seletivos internos e por meio do Sistema Único de Seleção (SISU), o caminho para a efetivação desses direitos ainda se mostra sinuoso e limitado. A título de ilustração, os programas internos de permanência e assistência estudantil dos institutos não atendem todos os cotistas, ou seja, não há programas ou bolsas cujo critério seja o da discriminação positiva; ao contrário, após a reserva de vagas no

processo seletivo, o estudante com deficiência enfrentará a mesma disputa de vagas para os benefícios da assistência estudantil que os demais - o que significa que a igualdade de oportunidades fica restrita ao processo seletivo.

Mesmo com os desafios de infraestrutura, atitudinais e conceituais, estudiosos defendem a importância de salvaguardar a entrada dos estudantes com deficiência, não só pela garantia dos direitos constitucionais, mas também pelos debates políticos inter, intra e extrainstituições engendrados, conforme avaliou Valéria Carvalho, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz:

Acho que a gente só tem a ganhar com a entrada desses estudantes nas universidades, escolas técnicas e institutos federais. Eles tensionam a questão da assistência estudantil e o próprio debate político. Eles estão ali tensionando o tempo todo a estrutura das instituições (Ações [...], 2022, *online*).

Entre sensos, consensos, dissensos e contrassensos sobre as políticas de ação afirmativa e sua materialização na educação por meio da lei de cotas, os dados revelam que os avanços são consideráveis na ampliação do direito fundamental constitucional de acesso à educação, sem distinção de qualquer natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reserva de vagas prevista e garantida pela Lei n. 12.711/2012 e pela Lei n. 13.409/2016 e a interiorização IFs se aproximam de um atendimento aos ideais de justiça social e bem-estar social do Estado Democrático de Direito, fundados na Constituição de 1988, e buscam a redução das desigualdades sociais e educacionais. Entretanto, a análise dos dados possibilitou vislumbrar que as categorias de justiça social estabelecidas por Fraser (2006; 2008) quanto à redistribuição, reconhecimento e participação são identificadas nas políticas de expansão de vagas e matrículas, interiorização das instituições e reserva de percentuais de vagas para as especificidades da lei, contudo, ainda não estão alcançadas em sua totalidade.

Os desafios perpassam, por exemplo, a necessidade de ampliação real do número de vagas do EMI para que represente, ao menos, um percentual mais significativo no contexto geral da formação da juventude brasileira, avançando dos reduzidos 3% atuais. Quanto ao público com maior vulnerabilidade ao qual as ações afirmativas têm proporcionado o ingresso, verifica-se que ainda ocorre uma exclusão dentro da inclusão, pois a permanência e conclusão com êxito para esses estudantes apresentam-se mais dispendiosas e demandam mais esforços para a realização.

Assim, pode-se concluir concordando que as políticas de ação afirmativa surgiram e continuam sendo necessárias dentro de um contexto de educação que não alcança todos de forma igualitária, num sistema educativo estruturado para o

atendimento desigual das diferentes classes sociais e que, assim, permanecem desiguais pela distribuição desigual do saber.

REFERÊNCIAS

AÇÕES afirmativas transformam Universidades e Institutos Federais. Reportagem. **Redação EPSJV - EPSJV/Fiocruz**, 29/08/2022, 11h48 - Atualizado em 30/08/2022, 09h41. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/acoes-afirmativas-transformam-universidades-e-institutos-federais>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ANGELI, Thaína Rodrigues Gava. **Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do IFES Nova Venécia**: desafios e possibilidades para a construção de uma política de ações afirmativas. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36521>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 11 nov. 2022

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 jan. 2023

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** – PDE – Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Ano Base 2022. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. **Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha**. 253 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638752>. Acesso em: 9 set. 2023.

CASTRO, Fabio Oliveira de. **Processo seletivo de ingresso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo: análise crítica de dois modelos**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2022. Disponível em: https://repositorio.unIFESp.br/bitstream/handle/11600/67157/Disserta%20a7%20a30_Fabio%20Oliveira%20de%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 ago. 2023.

CEHELLA, Gilberto. A Interiorização do Ensino Público Federal e o desenvolvimento local. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 618-630, jan. 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/966/841>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CHAVES, Kelson Gérison Oliveira.; ASSIS, Sandra Maria de; ARAÚJO, Heloísa Medeiros de; SOUZA, Deickson Lennon Galvão de; CAMPOS, Camila Goulart de. Permanência e êxito escolar: análise do desempenho acadêmico de estudantes ingressantes no ensino médio integrado do IFRN/Caicó através das cotas étnico-raciais no ano de 2014. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 672–691, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n3a2020-57880. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57880>. Acesso em: 9 nov. 2023.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB – Campus João Pessoa**. 190 f. Orientador: Prof. Dr. Diogo Henrique Helal. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15608/1/DISSERTA%20C3%87%2030%20Maria%20Jose%20Pereira%20Dantas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas**: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo. 215 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18168>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, [S. l.], v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15, p. 231-239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FRASER, Nancy. La justicia social em la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 83- 99, ago./set. 2008. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2009n06_revistadetrabajo.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 2 out. 2023.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, v. 9, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>. Acesso em: 15 set. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, p. 37-45, abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MACHADO, Tais de Sant'Anna. Inep lança campanha de preenchimento do campo "cor/raça" no Censo Escolar. **Site Inep/MEC**. Publicado em 11/08/2015, 11h34. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar Acesso em: 30 nov. 2022.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **O acesso de estudantes quilombolas no IFRN: análise da Lei n. 12.711/2012**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1529>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out.-dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2023

MOTA, Luzia. **A Lei de Cotas gerou uma demanda por políticas que garantissem a permanência e o êxito desses estudantes, não apenas o acesso**. [Entrevista cedida a] Redação EPSJV - EPSJV/Fiocruz, 25/08/2022, 14h37 - Atualizado em 29/08/2022, 12h05. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-lei-de-cotas-gerou-uma-demanda-por-politicas-que-garantissem-a-permanencia-e-o>. Acesso em: 26 nov. 2022.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: o inédito viável. [Entrevista cedida a] **Site Sul21**. Opinião, 25 de agosto de 2020, 11:33. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniaio/2020/08/institutos-federais-o-inedito-viavel-por-eliezer-pacheco/> Acesso em: 15 nov. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e diretrizes. Brasília: Moderna, 2010.

RATEKE, Deise. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da lei de cotas nos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado do IFSC – Campus Florianópolis**. 327 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206044>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes; COSTA, Luciana Machado da; RISSO, Sérgio Rangel. Avanços, contradições e desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF campus Campos Centro (2016-2018). **Revista TOMO**, [S. l.], n. 39, p. 299, 2021. DOI: 10.21669/tomo.vi39.14438. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/14438>. Acesso em: 10 ago. 2023

RISSO, Sérgio Rangel; RIBEIRO, Marcos Abraão; COSTA, Luciana Machado; SILVA, Camila Carneiro dos Santos. A Lei de Cotas a partir dos seus beneficiários: uma análise dos discursos dos alunos cotistas sobre o Ensino Médio Integrado. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 774–805, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n32022p774-805. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16996>. Acesso em: 9 ago. 2023.

RODRIGUES, Alexandre Lopes. **Perfis sociais, percursos escolares, condições de permanência e perspectivas de futuro: o caso de cotistas de cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - Campus Muriaé**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/27993>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RODRIGUES, Marcio Toledo. A importância da política de cotas e os desafios da permanência do aluno cotista na visão de jovens estudantes do IF Fluminense Campus Itaperuna. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 697–724, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n32022p697-724. Disponível em:

<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16994>. Acesso em: 9 set. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Manoel Lacerda. **Inclusão na EPT**: conhecer mundos por trás do silêncio. 118 f. il. Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Aracaju, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9286123. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. 232 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634543>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021a.

SILVA, Antônio Soares Junior da; ELTZ, Patrícia Thoma. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 31779–31787, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-264. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5551>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **A lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação**: desafios e perspectivas nas políticas institucionais. 197f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020.

SOARES, Márcia Cruz Corrêa Netto. **Acesso aos cursos técnicos do IF Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba**: a comunicação como ferramenta chave. 170f.; il. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11025940. Acesso em: 28 ago. 2023.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa; MOURA, Maria Rosimére Salviano de. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, n. 3, dez. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/byVSm4s5Vw7RXdp5KY6RFbH/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 24 ago. 2023.