



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JAQUELINE RAMOS DA SILVA E COSTA

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS: UM ESTUDO DA PROMOÇÃO DE IGUALDADE NO
ENSINO MÉDIO DO IFAP - *CAMPUS* MACAPÁ (2022 - 2024).**

MACAPÁ - AP

2026

JAQUELINE RAMOS DA SILVA E COSTA

POLÍTICAS AFIRMATIVAS: um estudo da promoção de igualdade no Ensino Médio do
IFAP - *Campus* Macapá (2022 - 2024).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito de obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

MACAPÁ - AP

2026

JAQUELINE RAMOS DA SILVA E COSTA

POLÍTICAS AFIRMATIVAS: um estudo da promoção de igualdade no Ensino Médio do
IFAP - *Campus* Macapá.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação, da
Universidade Federal do Amapá, como
requisito de obtenção do título de Mestre
em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas
Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues
Guimarães.

DATA DA DEFESA E APROVAÇÃO: 28 /05 /2026 .

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Orientador)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Profª. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Profª. Dra. Leticia Pereira Barriga
Instituto Federal do Amapá – IFAP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP

Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

C837p Costa, Jaqueline Ramos da Silva e.

Políticas afirmativas: um estudo da promoção de igualdade no Ensino Médio do IFAP
- Campus Macapá. / Jaqueline Ramos da Silva e Costa. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.

117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas Afirmativas. 2. Educação Profissional. 3. Acesso e Permanência. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.81

COSTA, Jaqueline Ramos da Silva e. Políticas afirmativas: um estudo da promoção de igualdade no Ensino Médio do IFAP - Campus Macapá. Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães. 2026. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

Dedico esta dissertação a Osvaldina Ramos, minha amada mãe! Expresso aqui, minha eterna gratidão por toda oração, incentivo e suporte que tens me dado ao longo da vida. eu sei que abdicastes de muita coisa para que eu tivesse uma educação que me desse condições de buscar uma vida segura e confortável. És meu refúgio, minha inspiração e exemplo de resiliência e quem me inspira a lutar todos os dias por dias melhores, estendendo a mão a quem precisa com fé, gratidão e amor. Sempre reconhecendo o lugar do outro.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, força, coragem e discernimento, elementos necessários para que eu conseguisse completar minha jornada até aqui.

À minha mãe, pelo apoio e amor imensurável e inabalável dispensado a mim me incentivando e ajudando em tudo que pode, nunca poderei retribuir tanta dedicação. Te amo além do que palavras podem expressar.

Ao Angelo - meu esposo, companheiro e amigo - por todos os conselhos, escuta atenta, incentivo, paciência, apoio emocional, logístico e estrutural e por muitas vezes durante minha caminhada na pós-graduação tomar para si a responsabilidade do cuidado da nossa filha e gerência da nossa vida familiar nos momentos em que precisei estar ausente. Eu te amo, você foi essencial nessa jornada.

À Hanninha, minha amada filha, que traz paz aos meus dias com gargalhadas inocentes e tanto amor.

Ao meu filho do Coração, João Carlos, por sempre estender a mão às minhas necessidades.

Ao meu pai Juarez, pelo apoio, incentivo e pelas lições de vida que me ensinaram o valor do esforço, de como tratar o outro e da perseverança.

Ao meu pai, Osvaldo (in memoriam), sei que suas orações e promessas me acompanham até hoje, sua memória permanece como fonte de força, amor e inspiração em cada conquista da minha vida.

À minha avó Nina, que mesmo pós-vida, continua sendo fonte de inspiração, de força e preocupação para com o outro. Seu legado vive em mim.

Ao meu avô Joaquim, que mesmo pós-vida, seu conhecimento ancestral rico vive em mim e me motiva a seguir, obrigada por compartilhar tanto conosco.

À minha família, em especial a vila do chaves - minha vizinhança amada e parceira, pelo incentivo constante, pelo acolhimento e por acreditarem no meu potencial em todos os momentos. Ter vocês torna meus dias mais fáceis e alegres, vocês são um elemento muito importante para a minha saúde mental.

Ao meu orientador Prof. Dr. André Guimarães, pela paciência, dedicação e orientação essencial ao longo deste processo. Serei grata eternamente a você.

Aos meus amigos/colegas do IFAP pelo apoio e torcida, gratidão colegas!

Ao grupo Mulheres nas Políticas, pelo acolhimento, pela troca de saberes e pela força coletiva que reafirma diariamente o poder da união e da resistência feminina.

À amiga Nelma, pela parceria, pelo incentivo constante e pelas palavras de apoio que tornaram este percurso mais leve e possível.

Ao Programa de pós-graduação em educação da UNIFAP pela oportunidade de desenvolver minha formação em um ambiente plural e acolhedor.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), pela partilha generosa de saberes e pelas discussões que tanto contribuíram para meu crescimento intelectual e humano. A seriedade com que desempenham o ofício de educar inspira e reforça a importância da educação como caminho de transformação social.

Aos colegas da turma de 2023, pelo companheirismo, pelas valiosas trocas de ideias e pela amizade que tornaram essa trajetória mais leve e significativa. Sem dúvida, a melhor turma.

À Idanilde, técnica administrativa do PPGED/UNIFAP, pela atenção, carinho e eficiência com que nos atende.

À banca de defesa, pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e por contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha comunidade e aos meus ancestrais, o meu profundo agradecimento. Sou Quilombola e dedico este percurso acadêmico à força e à história de meu povo. Ações afirmativas foram a porta de entrada, mas a garra e o foco inabalável foram a prova de que, como qualquer outro mestrando, sou capaz. Agradeço por não ter desistido dos sonhos que tracei, honrando a oportunidade e trazendo a vivência, o saber e a resiliência de minha comunidade para este espaço de construção do conhecimento.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas de ações afirmativas implementadas no Instituto Federal do Amapá (IFAP) – *Campus* Macapá, na promoção da igualdade de condições educacionais entre os estudantes dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, no período de 2022 a 2024. Especificamente, busca-se identificar e discutir as ações afirmativas desenvolvidas pela instituição, examinar o perfil dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas e avaliar como essas políticas influenciam os processos de acesso, permanência e conclusão dos cursos. Trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem quali-quantitativa, fundamentada na análise de legislações, resoluções institucionais, relatórios e registros pedagógicos disponíveis no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Entre os documentos analisados estão o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.965/2024, que regulamentam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); a Lei nº 12.711/2012 e sua revisão pela Lei nº 14.723/2023, que dispõem sobre o sistema de cotas; além do Edital nº 06/2022 do Programa de Assistência Estudantil do IFAP. Embora os dados revelem avanços na formalização das políticas afirmativas no IFAP, a análise crítica aponta para uma lacuna significativa entre a institucionalização normativa e a efetividade prática dessas ações. Os desafios identificados na permanência estudantil sugerem que a mera implementação de políticas de cotas, sem o correspondente investimento em infraestrutura de suporte, reproduz uma lógica de inclusão precária que mascara, em vez de resolver, as desigualdades estruturais. Conclui-se, portanto, que a institucionalização das políticas afirmativas no IFAP permanece incompleta e contraditória, enquanto avança na dimensão do acesso, fracassa na consolidação de condições materiais e pedagógicas que garantam a permanência com qualidade. A superação dessa contradição exige não apenas a continuidade das cotas, mas a reconfiguração estrutural dos programas de assistência estudantil e do acompanhamento pedagógico, transformando-os de políticas compensatórias em políticas estruturantes de uma educação com justiça social.

Palavras-chave: Políticas Afirmativas. Educação Profissional. Acesso e Permanência. IFAP. Igualdade Educacional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of affirmative action policies implemented at the Federal Institute of Amapá (IFAP), Macapá Campus, in promoting equal educational opportunities among students enrolled in the Integrated High School programs from 2022 to 2024. Specifically, it seeks to identify and discuss the affirmative actions developed by the institution, examine the profile of students benefiting from the quota system, and assess how these policies influence access, retention, and completion processes. The research adopts a qualitative-quantitative and documentary approach, based on the analysis of legislation, institutional resolutions, reports, and pedagogical records available in the Unified Public Administration System (SUAP). The analyzed documents include Decree No. 7,234/2010 and Law No. 14,965/2024, which regulate the National Student Assistance Program (PNAES); Law No. 12,711/2012 and its revision by Law No. 14,723/2023, which establish the quota system; as well as IFAP Student Assistance Program Notice No. 06/2022. The results show progress in consolidating affirmative action policies at IFAP but also highlight challenges related to the effectiveness of student retention measures, reflected in gaps in pedagogical follow-up and social assistance. The increase in records in the ETEP section of SUAP indicates improvement in student monitoring and emphasizes the need for stronger institutional strategies for inclusion. It is concluded that affirmative action policies, when combined with student support and monitoring programs, are essential to reduce historical inequalities and promote a more inclusive and democratic public education system.

Keywords: Affirmative Action Policies. Vocational Education. Access and Retention. IFAP. Educational Equality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta de cursos campus Macapá -----	57
Quadro 2 - Oferta de cursos campus Santana-----	58
Quadro 3 - Oferta de cursos campus Laranjal do Jari-----	59
Quadro 4 - Oferta de cursos campus Porto Grande-----	59
Quadro 5 - Oferta de cursos campus Oiapoque-----	60
Quadro 6 - Oferta de cursos campus Pedra Branca do Amapari-----	61
Quadro 7 – Quadro de vagas e cursos do Edital n. 10/2021-IFAP/PROEN-----	80
Quadro 8 - Perfil Étnico-Racial dos Ingressantes (Cursos Técnicos Integrados - 2022)-----	89
Quadro 9 - Perfil dos Matriculados por Escola de Origem (IFAP - 2022)-----	92
Quadro 10 - Estatísticas do IRA por Escola de Origem (2022)-----	93
Quadro 11 - Estatísticas do IRA por Raça/Cor (2022)-----	94
Quadro 12 - Resultado da média do IRA por modalidade de ingresso (2022-2024)-----	95
Quadro 13 - Perfil e Status de Matrícula de Estudantes com Baixo IRA (0,00-59,89)-----	96
Quadro 14 - Fluxo de Permanência e Conclusão (Turma 2022)-----	98
Quadro 15 - Perfil dos Concluintes por Escola de Origem (N=144)-----	99
Quadro 16 - Perfil Étnico-Racial dos Concluintes (N=144)-----	99
Quadro 17 - Perfil dos Estudantes com Trajetória Interrompida (N=42)-----	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DEMONSTRATIVO DE VAGAS, INSCRITOS E MATRICULADOS -----	81
GRÁFICO 2 - PERFIL ETNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES (IFAP - 2022)-----	90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PRODUÇÕES QUE ATENDEM OS CRITÉRIOS
ESTABELECIDOS ----- 65

TABELA 2 - NORMATIVAS INSTITUCIONAIS RELACIONADAS ÀS
AÇÕES AFIRMATIVAS E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAP----- 70

LISTA DE SIGLAS

CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CF	Constituição Federal
ETEP	Equipe Técnico-Pedagógica
EPT	Educação Profissional e tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PS	Processo Seletivo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E SUAS INTERFACES COM A POLÍTICA EDUCACIONAL.....	26
1.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS: ORIGENS, OBJETIVOS E DESAFIOS.....	26
1.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO.....	34
2 REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES COTISTAS NO IFAP.....	53
2.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.....	54
2.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REVISÃO DE LITERATURA.....	66
2.3 O ARCABOUÇO LEGAL E INSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO IFAP.....	68
2.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ....	71
3 MATERIALIDADE E LIMITES DO SISTEMA DE COTAS NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	77
3.1 INGRESSO DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO SISTEMA DE COTAS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ.....	77
3.2 PERFIL, DESEMPENHO ACADÊMICO E O ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES COTISTAS NO IFAP.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

A presente dissertação situa-se no campo da Educação, com enfoque no subcampo da Política Educacional. Parte-se do entendimento de que a política educacional constitui um conjunto de ações, normativas e estratégias formuladas pelo Estado para organizar os sistemas de ensino e orientar a oferta educacional no país. Nesse cenário, compreender políticas educacionais implica reconhecer que sua elaboração e desenvolvimento são atravessadas por tensões políticas, escolhas governamentais e disputas simbólicas que impactam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos nos diferentes níveis de ensino. Esse entendimento desloca a análise do plano estritamente normativo para uma dimensão crítica, na qual se investigam seus sentidos, intencionalidades e efeitos sociais.

É nesse contexto que emergem as políticas afirmativas, particularmente aquelas voltadas à promoção da equidade racial na educação. Essas políticas são carregadas de uma necessidade histórica para romper com a perspectiva de igualdade formal e ao reconhecer a necessidade de ações redistributivas e reparatórias para populações historicamente excluídas do acesso à educação pública. A partir de normativas como a Lei de cotas (nº 12.711/2012), as ações afirmativas passam a compor o escopo da política educacional brasileira, reposicionando o debate sobre justiça social, diversidade e direito à educação. Direito este que embora reconhecido como direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 e respaldado por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário segue sem ser efetivado em sua plenitude para parcela expressiva da população brasileira (ANDRADE; SIMÕES, 2025).

Para conceituar “acesso à educação” nesta pesquisa usaremos o conceito de Andrade e Simões (2025) que o consideram a garantia de ingresso efetivo nas etapas e modalidades educacionais requisitadas, sejam da educação básica, profissional ou superior, independentemente da natureza administrativa (estadual, municipal ou privada).

Esta pesquisa tem como objeto as políticas afirmativas no ensino médio na rede federal e foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá – PPGED/UNIFAP e terá como campo pesquisado o Instituto Federal do Amapá (IFAP), instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A escolha do IFAP dialoga com a relevância regional e com a necessidade de compreender como essas políticas têm sido instituídas em um território marcado por desigualdades socioeconômicas profundas e pela forte presença de populações negras, indígenas e quilombolas.

Corroborando com o que leciona Andrade e Simões (2025) entendemos que a relevância da pesquisa fica ainda mais evidente quando entendemos que em contextos periféricos como a Amazônia, as desigualdades socioeconômicas assumem contornos ainda mais profundos. A ausência de garantias efetivas, a precarização dos serviços educacionais e a invisibilização histórica das populações locais expressam formas reiteradas de negação dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação. Assim, ao articular uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre as políticas afirmativas, este estudo pretende contribuir com o debate acadêmico e institucional sobre democratização do acesso, equidade racial e garantia de direitos no âmbito da educação pública federal.

A trajetória da humanidade é profundamente assinalada por desigualdades que se consolidaram ao longo dos séculos, fruto de sistemas pautados pela exploração, opressão e discriminação. No contexto brasileiro, o legado da escravidão, aliado a estruturas sociais historicamente excludentes, atua na perpetuação de disparidades de classe, gênero e raça. Diante dessa realidade, as ações afirmativas emergem como mecanismos fundamentais não apenas para a promoção da igualdade de oportunidades e a reparação de injustiças históricas, mas também para assegurar o acesso de grupos historicamente marginalizados a direitos essenciais, como educação e trabalho. Como destaca Arroyo (2015, p. 22), o sistema educacional brasileiro e as políticas públicas têm sido desafiados a reconhecer esses grupos como coletivos superando a visão meramente individualista dos direitos.

A implementação dessas políticas afirmativas pelo Estado, via de regra, não decorre de uma iniciativa estatal espontânea em prol da justiça social. Pelo contrário, elas são o resultado direto e contínuo da pressão exercida por movimentos sociais em meio a contextos históricos de profunda desigualdade estrutural. Segundo Arroyo (2015, p. 18), "as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmando-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes.". No entanto, a racionalidade neoliberal contemporânea impõe obstáculos significativos a esses avanços. Sob essa ótica, o Estado passa a operar fundamentado em lógicas de concorrência, eficiência e responsabilização estritamente individual. Consequentemente, observa-se uma redução no compromisso estatal com políticas de caráter redistributivo e com o enfrentamento efetivo das desigualdades sociais, transferindo o peso das opressões coletivas para a esfera do indivíduo.

Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo redefine o papel do Estado, que deixa de atuar como garantidor de direitos sociais universais e passa a funcionar como gestor das condições de mercado. Nesse cenário, o reconhecimento das desigualdades e

a adoção de políticas diferenciadas ocorrem, majoritariamente, quando se tornam politicamente inevitáveis, seja pela intensificação das mobilizações sociais, seja pelo risco de instabilidade institucional. Assim, o Estado tende a tratar desiguais como desiguais apenas quando compelido por forças externas que tensionam a ordem vigente e expõem os limites do discurso meritocrático.

É imprescindível ter uma postura crítica em relação à forma como o Estado neoliberal utiliza-se das ações afirmativas, muitas vezes apresentando-as como uma solução para a desigualdade, quando na verdade, essa abordagem pode ser uma forma de mascarar a falta de um compromisso genuíno com a distribuição justa de direitos. O Estado não age por benevolência, ele é compelido a garantir uma sociedade justa, e essa mudança só ocorre sob pressão.

A Constituição Federal de 1988 institui o Brasil como um Estado Democrático de Direito, ao afirmar, em seu artigo 1º, que a República Federativa do Brasil se organiza sob esse princípio estruturante. Tal concepção ultrapassa a dimensão formal da legalidade, vinculando a democracia à efetivação concreta dos direitos fundamentais. Porém, Bobbio (2000) destaca que a democracia não se esgota na proclamação de direitos, mas se realiza na capacidade do Estado de transformá-los em garantias efetivas para todos os cidadãos. Nessa direção, o artigo 3º da Constituição explicita como objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Entretanto, a distância entre o projeto constitucional e a realidade social brasileira revela limites estruturais do Estado Democrático de Direito, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas, como é o caso do Brasil. Nesse contexto, a igualdade formal¹ assegurada pelo ordenamento jurídico mostra-se insuficiente para enfrentar desigualdades racializadas e socialmente produzidas. Conforme argumenta Dworkin (2002), tratar todos de forma igual não significa ignorar as diferenças, mas considerar as condições

¹ Igualdade Formal: refere-se ao princípio jurídico de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Significa que a lei deve ser aplicada de forma idêntica a todos os indivíduos, garantindo direitos e deveres universais. Essa concepção, embora fundamental, é frequentemente criticada por ignorar as desigualdades sociais e econômicas preexistentes, tratando desiguais de forma igual (BOBBIO, 1992; BRASIL, 1988)

desiguais de partida, sob pena de perpetuar injustiças. Assim, a promoção da igualdade material² torna-se exigência central para a concretização do ideal democrático.

A Constituição de 1988, ao estabelecer um amplo catálogo de direitos sociais e atribuir ao Estado a responsabilidade por sua garantia, aponta para a necessidade de uma atuação estatal ativa e interventiva. Para Canotilho (2003), o Estado Democrático de Direito contemporâneo pressupõe a combinação entre legalidade, direitos fundamentais e justiça social, o que implica políticas públicas orientadas à correção de desigualdades estruturais. Dessa forma, o ordenamento jurídico infraconstitucional (composto por leis, resoluções e programas) deve operar como instrumento de concretização dos princípios constitucionais, especialmente no que se refere à promoção de direitos de grupos historicamente vulnerabilizados.

Embora a Constituição de 1988 consagre o Brasil como um Estado Democrático de Direito, a efetivação desse modelo permanece marcada por limites e contradições, sobretudo no que se refere à garantia substantiva de direitos a grupos historicamente marginalizados. A experiência brasileira demonstra que a existência de um arcabouço jurídico avançado não é suficiente para assegurar, de forma automática, a distribuição equitativa de direitos. Ao contrário, a ampliação do acesso a direitos fundamentais tem sido, historicamente, resultado de intensos processos de mobilização social, nos quais os movimentos sociais desempenham papel central ao pressionar o Estado e denunciar as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

É nesse marco contraditório que se inserem as políticas afirmativas. Em consonância com Piovesan (2008), a adoção de ações afirmativas configura um mecanismo legítimo de promoção da igualdade material e de enfrentamento das discriminações estruturais, sendo plenamente compatível com os fundamentos do Estado Democrático de Direito. No entanto, tais políticas não emergem de uma concessão espontânea do Estado, mas da pressão contínua exercida por movimentos sociais que reivindicam reconhecimento, redistribuição e reparação histórica. Sem essas reivindicações coletivas, a tendência do Estado Democrático de Direito seria a reprodução de uma democracia restrita, na qual a igualdade se limitaria ao plano formal e as melhorias na distribuição de direitos seriam ainda mais lentas e insuficientes.

² Igualdade Material: (ou substancial) vai além da mera aplicação uniforme da lei, buscando corrigir as disparidades sociais e econômicas que impedem o pleno exercício dos direitos por todos os cidadãos. Reconhece que, para alcançar a verdadeira igualdade, é necessário tratar os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades, por meio de políticas públicas e ações afirmativas que promovam a equidade e a justiça social. Esse conceito embasa a implementação de medidas compensatórias para grupos historicamente marginalizados (GOMES, 2001; PIOVESAN, 2008).

Assim, as políticas afirmativas revelam tanto o potencial quanto os limites do Estado Democrático de Direito, evidenciando que a democracia se aprofunda não apenas por meio de normas jurídicas, mas sobretudo pela ação política organizada da sociedade civil, que obriga o Estado a cumprir e a ampliar as promessas constitucionais de igualdade e justiça social. No âmbito da educação pública federal, tais políticas assumem centralidade ao reconhecer que o acesso universal, sem medidas reparatórias, tende a reproduzir exclusões historicamente construídas, sobretudo em relação à população negra, indígena e aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Essa reparação de direitos fundamentais é denominada de ações afirmativas e de acordo com Feres Júnior *et al* (2018), consistem em todo e qualquer programa público ou privado que objetive conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas ao bem coletivo. Os direitos reajustados a partir das ações afirmativas abrangem questões políticas, serviços de saúde, acesso à Educação Superior, assistência educacional e outras pautas muito diversas.

As ações afirmativas, muitas vezes alvo de debates acalorados, constituem políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de condições para grupos historicamente marginalizados. Ao contrário do que se costuma argumentar, tais medidas não privilegiam um grupo em detrimento de outro; sua finalidade é corrigir desigualdades persistentes, garantindo que todos possam alcançar condições equivalentes de desenvolvimento. Mais do que um mecanismo compensatório, representam um instrumento essencial de justiça social.

Nesse contexto, a justiça revela-se em uma dimensão dupla: de um lado, a redistributiva, que busca enfrentar as desigualdades socioeconômicas, a marginalização e a exclusão por meio de transformações estruturais e políticas que assegurem melhores condições materiais de vida; de outro, a dimensão do reconhecimento, que atua no combate às injustiças culturais, aos preconceitos e aos padrões discriminatórios, promovendo mudanças simbólicas e sociais. Essa perspectiva implica a revalorização de identidades historicamente negadas, a desconstrução de estereótipos e a afirmação da diversidade cultural como fundamento de uma convivência democrática e plural. Conforme Boaventura de Souza Santos (2003):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

No campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, a superação da discriminação tem sido orientada, de maneira geral, por duas grandes frentes de atuação. A

primeira, de caráter repressivo-punitivo, busca eliminar práticas discriminatórias por meio da proibição legal, da responsabilização e da punição de condutas que atentem contra a igualdade. A segunda, de natureza promocional, procura fomentar condições que efetivamente ampliem o acesso a direitos, promovam a diversidade e fortaleçam a inclusão social.

Na perspectiva repressiva, o desafio central é a erradicação de todas as formas de discriminação, condição indispensável para assegurar o pleno exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Todavia, embora necessária, essa dimensão não é suficiente por si só para alcançar a igualdade substancial. Desta forma, concordando com o que leciona Flávia Piovesan (2008), é nesse ponto que se torna imprescindível a atuação promocional, voltada à implementação de medidas que não apenas coíbam a exclusão, mas que também criem mecanismos de compensação e incentivo, capazes de acelerar o processo de inserção de grupos historicamente marginalizados.

A efetivação da equidade social depende da implementação de políticas públicas robustas, especialmente na área da educação, por seu papel fundamental na transformação social e na promoção do acesso igualitário ao conhecimento. Investir em programas que valorizem a diversidade e fomentem a inclusão contribui para o empoderamento de grupos historicamente excluídos e para o enriquecimento do processo formativo de todos os cidadãos. Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas e ações afirmativas constitui um caminho essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática.

As políticas de ações afirmativas abrangem múltiplas dimensões e podem ser implementadas em diferentes esferas sociais, como o mercado de trabalho, a saúde, a cultura e a política, sempre com o propósito de promover a equidade e reparar desigualdades históricas. No entanto, é na educação que essas políticas assumem papel estratégico e transformador, pois o acesso ao conhecimento constitui condição essencial para o exercício da cidadania e para a superação das desigualdades estruturais.

Segundo Feres Júnior et al. (2018, p. 17), as ações afirmativas consistem em “políticas públicas ou privadas voltadas à correção de desigualdades socialmente construídas, buscando promover a diversidade e a igualdade de oportunidades”. No contexto educacional, essas políticas materializam-se por meio da reserva de vagas, programas de apoio pedagógico, bolsas de estudo e assistência estudantil, que visam garantir o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos. Como reforça Joaquim Gomes (2001, p. 43), “a ação afirmativa na educação é uma estratégia que busca corrigir os efeitos persistentes da exclusão e do racismo estrutural, promovendo o acesso de grupos excluídos às oportunidades educacionais”.

No campo das políticas afirmativas voltadas à educação, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, representa um avanço importante no acesso ao ensino superior no Brasil. Essa lei determina que, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico sejam reservadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, contemplando também pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A criação da lei foi resultado de um amplo debate social e político iniciado no final dos anos 1990, quando movimentos estudantis, entidades civis e universidades passaram a defender políticas que ampliassem as oportunidades educacionais e reconhecessem as desigualdades históricas presentes no país.

A Lei nº 12.711/2012 foi revisada em 2023 pela Lei nº 14.723/2023, que introduziu alterações importantes na política de cotas, ampliando e ajustando seus critérios de aplicação. Entre as principais mudanças estão a atualização dos parâmetros de renda, a ampliação do alcance das políticas afirmativas a programas de pós-graduação e a inclusão de medidas para aprimorar o acompanhamento e a transparência dos processos seletivos nas instituições federais de ensino. Essas modificações buscam aprimorar a efetividade da política e garantir que seu propósito de ampliar o acesso à educação pública continue sendo alcançado.

A discussão sobre políticas afirmativas ganha ainda mais relevância quando observamos o contexto histórico brasileiro, marcado por profundas desigualdades originadas no período pós-abolição. O país aboliu a escravidão apenas em 1888, sem implementar medidas que assegurassem a inclusão social da população negra. Ancorada em Silva (2022), que destaca que a falta dessas políticas, unida às teorias que validaram a inferioridade intelectual do negro em relação ao branco, gerou grande marginalização dessa população, perpetuando desigualdades que ainda se refletem no acesso à educação. Desta forma, compreender as transformações trazidas pela Lei de Cotas e suas revisões recentes permite analisar em que medida tais políticas têm contribuído para ampliar o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes nas instituições federais de ensino.

A trajetória da educação no Brasil, como aponta Pereira e Lima (2022), é marcada por profundas desigualdades sociais e pela constante luta de setores subalternos por acesso e qualidade e embora a CF/88 tenha consagrado a educação como um direito fundamental, as raízes históricas das exclusões educacionais persistem, manifestando-se em diversas formas de desigualdade, tais como a racial, de gênero e regional. Nesse contexto, a superação das disparidades educacionais exige não apenas a ampliação do acesso, mas também a promoção de políticas públicas que garantam a equidade e a qualidade do ensino, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), com o objetivo de articular ensino, pesquisa e extensão, oferecendo educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, desde a Educação Básica integrada à educação profissional, até cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) tem início em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534/2007, no contexto das políticas federais de expansão da educação profissional e tecnológica. Em seguida, a Portaria MEC nº 1.066, de 13 de novembro de 2007, atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) a responsabilidade pela implantação da então Escola Técnica Federal do Amapá, viabilizando sua estruturação administrativa e pedagógica inicial.

O processo de consolidação institucional ocorre em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transforma a ETFAP no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). A partir dessa transformação, o IFAP passa a constituir-se como autarquia vinculada ao Ministério da Educação, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais, integrando a Rede Federal com a missão de promover a educação pública, gratuita e de qualidade e contribuir para o desenvolvimento social do estado do Amapá. Por ser uma instituição federal de ensino, o IFAP deve cumprir a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), reservando 50% das vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino, incluindo critérios étnico-raciais e de renda familiar.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como as políticas de ações afirmativas implementadas no IFAP/*Campus* Macapá têm possibilitado a inclusão de estudantes cotistas no ensino médio integrado, considerando os aspectos da sua entrada, permanência e conclusão nos cursos? A partir deste problema o objetivo geral consiste em analisar as políticas de ações afirmativas implementadas no Instituto Federal do Amapá (IFAP) – *Campus* Macapá, na promoção da igualdade de condições educacionais entre os estudantes dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, no período de 2022 a 2024.

A partir desse objetivo, surgem os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os fundamentos teóricos, históricos e normativos das políticas de ações afirmativas, com ênfase em suas origens, objetivos e desafios no âmbito da política educacional brasileira.

- Examinar os efeitos da implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira e o papel da assistência estudantil como estratégia de permanência para estudantes cotistas, com foco na regulamentação e na execução dessa política no IFAP.
- Analisar o perfil e o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do IFAP – Campus Macapá.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa partiu da observação das dinâmicas e desafios presentes no cotidiano escolar do IFAP, especificamente no *campus* Macapá onde exerço minhas atividades como Técnica em Assuntos Educacionais. A convivência com uma comunidade acadêmica diversa, composta por estudantes de diferentes classes sociais, etnias e culturas, despertou-me a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as desigualdades educacionais e as políticas públicas destinadas a superá-las.

Minha trajetória pessoal como mulher negra, quilombola e egressa da escola pública, também contribuiu significativamente para a escolha deste tema de pesquisa. A experiência de ter cursado toda a minha Educação Básica em escolas públicas, enfrentando os desafios da vulnerabilidade social e as desigualdades raciais, me sensibilizou para a importância da educação como ferramenta de transformação e ascensão social.

A formação acadêmica em Biologia e Direito, por sua vez, proporcionou-me uma visão interdisciplinar sobre a complexidade da questão educacional. A Biologia me permitiu compreender a importância da educação para o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto o Direito despertou-me para os direitos humanos, especialmente no que se refere ao direito à educação como um direito fundamental e inalienável.

Quanto aos pressupostos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, pois busca compreender a complexa realidade das políticas de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, com foco específico na implementação e no alcance da política de cotas no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Por isso, a pesquisa examina legislação federal como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 e sua revisão Lei nº 14.723/2023), o Decreto que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010), e a nova Lei de Assistência Estudantil (Lei nº 14.914/2024). No âmbito institucional, analisa as Resoluções do CONSUP/IFAP que regulamentam o uso do nome social (nº 31/2016), o uso de banheiros conforme identidade de gênero (nº 02/2026), a reformulação do NEABI+ (nº 30/2022) e a heteroidentificação étnico-racial (nº 3/2023), bem como o Edital nº 10/2021-IFAP/PROEN que operacionaliza o processo seletivo com cotas.

A pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de documentos como principal fonte de informação, com o propósito de compreender fenômenos sociais e históricos a partir de registros produzidos em diferentes contextos. Esses documentos podem apresentar naturezas variadas, abrangendo tanto materiais escritos como leis, decretos, portarias, relatórios, atas, projetos pedagógicos e correspondências quanto não escritos, a exemplo de fotografias, gravações audiovisuais, mapas e plantas arquitetônicas, conforme assinala Cellard (2012).

A pesquisa documental apresenta diversas potencialidades para a compreensão das políticas educacionais. Primeiramente, permite o acesso a informações originais, possibilitando uma análise mais profunda e contextualizada das políticas, nos permitindo observar seus objetivos, pressupostos e intencionalidades. Em segundo lugar, a análise de documentos ao longo do tempo possibilita a reconstrução histórica da trajetória das políticas, identificando continuidades, rupturas e mudanças de direção, conforme destacado por autores como Fonseca (2009). Além disso, a pesquisa documental contribui para a compreensão dos processos decisórios, revelando os bastidores da formulação e implementação das políticas, os atores envolvidos, os debates e as negociações.

Contudo, a pesquisa documental também apresenta limites que devem ser considerados. Um dos principais desafios é o acesso limitado a alguns documentos e sistemas, que podem ser confidenciais, de difícil acesso ou mesmo que foram extraviados no decorrer dos tempos. Além disso, os documentos podem apresentar viés de seleção e registro que refletem apenas a perspectiva de determinados grupos ou atores, omitindo outras visões. É fundamental, portanto, exercer um olhar crítico sobre a autenticidade e credibilidade dos documentos, buscando informações sobre sua origem, autoria e contexto de produção. A dificuldade de interpretação também é um aspecto relevante, exigindo rigor metodológico e conhecimento do contexto histórico e social em que os documentos foram produzidos.

Quanto à abordagem, é um estudo quali-quantitativo que busca integrar as potencialidades dos métodos qualitativos e quantitativos para uma compreensão mais abrangente e profunda das políticas afirmativas desenvolvidas no IFAP/*Campus* Macapá. A opção por essa abordagem mista se justifica pela complexidade do fenômeno em análise, que demanda tanto a mensuração e análise estatística de dados (característica da abordagem quantitativa), quanto a exploração das nuances, significados e interpretações subjetivas dos participantes (característica da abordagem qualitativa).

Na perspectiva qualitativa, a preocupação não é com a quantidade do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma

organização, de uma instituição e de uma trajetória. Neste caso serão observados os benefícios e possíveis reflexos das ações afirmativas desenvolvidas no IFAP - Campus Macapá. Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa se concentrará na análise interpretativa dos documentos legais e nos dados fornecidos pela instituição, buscando compreender os significados, objetivos e pressupostos subjacentes às políticas de ações afirmativas. A preocupação não reside na quantificação do grupo pesquisado, mas no aprofundamento da compreensão das ações afirmativas no IFAP/*Campus Macapá*.

Como aponta Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa busca descrições detalhadas e o aprofundamento da compreensão dos fenômenos, sem a pretensão de testar hipóteses, mas sim de alcançar uma compreensão rica e contextualizada. Especificamente, a análise qualitativa possibilitará identificar os principais argumentos presentes nos documentos que justificam a implementação das cotas e ainda, analisar a progressão discursiva sobre o tema ao longo do tempo para compreender as nuances das regulamentações internas do IFAP em relação à legislação federal.

Na perspectiva quantitativa, a abordagem complementa a análise qualitativa, fornecendo dados numéricos que permitirão mensurar a efetividade das políticas de ações afirmativas. Serão coletados e analisados dados como número de estudantes cotistas ingressantes, taxas de permanência e conclusão de curso entre cotistas e não cotistas, desempenho acadêmico comparativo, evasão escolar, acompanhamento pedagógico dos estudantes e dados da assistência estudantil. A análise estatística desses dados permitirá identificar tendências, padrões e possíveis relações entre as políticas implementadas e os resultados obtidos pelos estudantes.

A combinação dessas duas abordagens possibilita a triangulação de dados, momento em que a convergência de resultados obtidos por diferentes métodos fortalece a validade e a confiabilidade da pesquisa. Além disso, proporciona uma compreensão holística do fenômeno, integrando dados objetivos (quantitativos) e subjetivos (qualitativos). A análise qualitativa enriquece a interpretação dos dados quantitativos, fornecendo contexto e significado.

Goldenberg (2004, p. 61 e 62) reflete que “nenhum pesquisador tem condições para produzir um conhecimento completo da realidade.” Daí a importância de utilizar diferentes abordagens e neste caso, como afirma o referido autor, “é o conjunto de diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema.”

A escolha pela abordagem quali-quantitativa também se alinha aos ensinamentos de Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013), que defendem a complementaridade entre quantidade e qualidade, articulando as duas técnicas com os outros níveis de pesquisa e inserindo-as num contexto amplo das opções epistemológicas da investigação. Nesta pesquisa, essa articulação permitirá uma análise mais completa e robusta dos impactos das políticas de ações afirmativas no IFAP, combinando a análise interpretativa da legislação com a mensuração dos resultados práticos dessas políticas.

A etapa inicial desta pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, com a finalidade de mapear as contribuições de diversos autores que investigam a temática das políticas afirmativas no âmbito da educação pública federal. Para tanto, realizou-se levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na plataforma SciELO, considerando produções publicadas no período de 2012 a 2023. O recorte temporal adotado justifica-se por abranger o marco legal de criação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), bem como suas revisões e atualizações, possibilitando a análise da produção acadêmica desenvolvida ao longo de mais de uma década de vigência da política. A referida revisão será abordada no Capítulo 2 desta dissertação.

A segunda etapa foi desenvolvida através da localização e coleta dos documentos, definição da natureza dos dados, organização, leitura e seleção dos materiais, bem como a definição das principais fontes e a necessidade de complementação destas.

O cuidado com a etapa de coleta de dados ancora-se no entendimento de que essa fase é decisiva para a consistência dos resultados da pesquisa. Segundo Gil (2019, p. 134), a coleta de dados deve manter coerência com os objetivos e procedimentos definidos, exigindo do pesquisador atenção, rigor metodológico e registro preciso das informações obtidas. De forma complementar, Lüdke e André (2013) ressaltam que essa etapa requer sensibilidade e disciplina, pois o pesquisador precisa observar, registrar e interpretar os dados de maneira sistemática, garantindo a fidelidade das informações ao contexto investigado.

Os documentos selecionados para análise nesta pesquisa abrangem legislações, resoluções e registros institucionais que orientam a implementação e os efeitos das políticas afirmativas e de assistência estudantil no IFAP – Campus Macapá. Entre os principais instrumentos legais, destacam-se a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas para o ingresso em instituições federais de ensino, e a Lei nº 14.723/2023, responsável por sua atualização, incorporando novas diretrizes voltadas à ampliação do acesso e da permanência de estudantes da rede pública, pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas.

No campo da assistência estudantil, a Lei nº 14.914/2024 institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), revogando e substituindo o Decreto nº 7.234/2010, que anteriormente regulamentava o programa, e estabelecendo novas diretrizes de caráter permanente voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes da educação pública federal. No âmbito institucional, serão analisados a Resolução nº 31/2019/CONSUP/IFAP, que dispõe sobre a política de assistência estudantil no Instituto Federal do Amapá; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFAP) referente aos períodos de 2011–2014, 2014–2018 e 2018–2023; a Resolução nº 036/2016/CONSUP/IFAP, que institui o Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes; e a Resolução nº 50/2019/CONSUP/IFAP, que altera a sistemática de avaliação institucional.

Também compõem o corpus documental o Edital nº 06/2022, referente ao Programa de Assistência Estudantil do IFAP, e o resultado do referido edital, que evidencia o alcance das ações voltadas à permanência discente. Complementarmente, foram coletadas informações no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), com destaque para a aba ETEP (Ensino Técnico-Pedagógico), que reúne registros de acompanhamentos pedagógicos, atendimentos técnicos e dados de desempenho escolar, fundamentais para a análise da efetividade das políticas afirmativas e assistenciais.

Para além dos documentos listados acima foram utilizados: editais do processo seletivos para o ingresso dos estudantes para o ensino médio técnico-integrado; resultados finais dos processos seletivos para o ingresso dos estudantes cotistas para o Ensino Médio Técnico-Integrado com a finalidade de verificar o ingresso de cotistas; lista de Matriculados do ano de 2022; Análise do perfil dos estudantes cotistas: para tanto serão analisados os indicadores de vulnerabilidade socioeconômica usadas pelo IFAP; análise de desempenho dos estudantes através do SUAP.

São objeto de análise o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos das seis turmas dos cursos técnicos integrados ofertados pelo IFAP/Campus Macapá, nos cursos de Edificações, Alimentos, Química, Redes, Mineração e Estradas, com ingresso no ano de 2022. Esta pesquisa se concentrará nos alunos que iniciaram seus estudos em 2022, tendo em vista a necessidade de acompanhar seu ingresso e o desenvolvimento acadêmico ao longo dos três anos do Ensino Médio, correspondendo aos anos letivos de 2022-2024.

A análise busca observar a efetividade das ações afirmativas ofertadas para os estudantes deste nível de ensino, especialmente os que ingressaram pelas vagas reservadas às cotas da lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), bem como o desempenho escolar/acadêmico destes. Para a terceira etapa da pesquisa, esta autora classifica os dados coletados descrevendo-os a

partir de uma perspectiva crítica que busca a reflexão intelectual com fundamentos científicos e, nesse sentido, corrobora-se com Evangelista (2009, p. 107) que “um *corpus* documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível o desenvolvimento do trabalho.”

Sendo assim, este trabalho está estruturado em três capítulos que se relacionam e, em conjunto, visam oferecer uma compreensão abrangente das políticas de ações afirmativas no contexto educacional. O Capítulo 1, discute as ações afirmativas e suas interfaces com a política educacional, situando-as no debate sobre igualdade, acesso e justiça social. O Capítulo 2, traz um estudo acerca da regulamentação das políticas de ações afirmativas para estudantes cotistas no IFAP, problematizando seus fundamentos, diretrizes e desafios. Por fim, o Capítulo 3 analisa o ingresso dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas do Instituto Federal do Amapá – campus macapá e o desempenho acadêmico com o acompanhamento dos estudantes cotistas no IFAP, a partir de dados institucionais e das políticas de permanência estudantil, buscando compreender de que maneira essas iniciativas têm contribuído para a promoção da diversidade e da perspectiva de um ensino público justo.

1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E SUAS INTERFACES COM A POLÍTICA EDUCACIONAL

A trajetória da humanidade revela que algumas das mais severas violações de direitos humanos tiveram origem na lógica excludente do “nós contra eles”. A diferença, em vez de ser reconhecida como valor, foi muitas vezes instrumentalizada para justificar a negação de direitos, colocando determinados grupos a uma condição de inferioridade ou até mesmo de desumanização. A escravidão, o nazismo, o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia e tantas outras formas de intolerância exemplificam momentos históricos em que a diversidade foi transformada em motivo de opressão, exclusão e violência. É justamente diante desse cenário que surgem as ações afirmativas, como mecanismos voltados à reparação histórica, à promoção da igualdade e à garantia de que diferenças não sejam convertidas em hierarquias sociais ou em barreiras ao exercício pleno da cidadania.

Para embasar este capítulo, adota-se como referencial teórico os ensinamentos de Joaquim Barbosa Gomes (2001). Dessa forma, parte-se da seguinte definição:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (...). Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2001, p. 135).

A seguir, será apresentada uma análise das políticas de ações afirmativas sob uma perspectiva histórica e sociológica, considerando o conjunto de valores, o contexto político, os movimentos sociais e as mobilizações coletivas que possibilitaram sua consolidação. Também será abordada a compreensão de seu conceito, fundamentos e propósitos.

1.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS: ORIGENS, OBJETIVOS E DESAFIOS

As ações afirmativas apresentam um caráter abrangente e fundamentam-se no princípio constitucional da igualdade. No Brasil, o debate em torno dessas políticas ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, especialmente quando passou a incluir medidas voltadas ao ingresso da população negra no ensino superior. Entretanto, é importante destacar que o alcance das ações afirmativas não se limita à reserva de vagas em universidades; elas

englobam também o acesso a outros direitos e necessidades essenciais à cidadania. Tais políticas buscam enfrentar diversas formas de discriminação, não apenas as de natureza racial, mas também as relacionadas a gênero, deficiência, origem ou condição social, com o propósito de dar a grupos historicamente excluídos lugares que lhe são devidos.

Ancorada nos estudos da autora Sabrina Moehleck (2002), entendemos que as ações afirmativas têm origem no contexto norte-americano, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, especialmente durante as décadas de 1950 e 1960, quando o país vivenciava intensas mobilizações pelos direitos civis. O termo original, em inglês, *affirmative action*, que significa literalmente “ação afirmativa” ou “ação positiva”, foi utilizado pela primeira vez em documentos oficiais do governo dos Estados Unidos para designar medidas voltadas à promoção da igualdade racial e à eliminação de práticas discriminatórias. Essas políticas ganharam destaque com o Civil Rights Act de 1964 e a Ordem Executiva nº 11.246, de 1965, assinada pelo presidente Lyndon B. Johnson, que determinava a adoção de ações concretas para garantir igualdade de oportunidades no emprego e na educação, sobretudo para a população negra.

Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos (MOEHLECKE, 2002, p.198).

A promulgação de leis anti segregacionistas, que visavam coibir práticas discriminatórias, assegurar direitos políticos e promover a igualdade entre grupos minoritários, se deu em razão da forte reivindicação social norte-americana que revelava uma forte demanda por uma atuação estatal mais efetiva na redução das desigualdades raciais. Essa pressão social impulsionou o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas, concebidas como instrumentos voltados à ampliação das condições educacionais e profissionais para a população negra. Nesse contexto, diversas universidades norte-americanas passaram a implementar programas específicos de inclusão voltados às minorias étnicas e raciais, consolidando as ações afirmativas como uma política pública de alcance social mais amplo (MOEHLECKE, 2002).

As discussões internacionais sobre igualdade racial e combate às discriminações ganharam força a partir da segunda metade do século XX, com a elaboração de tratados e convenções que buscavam consolidar o princípio da igualdade entre todos os seres humanos. Nesse sentido, destaca-se a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas

de Discriminação Racial, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968.

A convenção, que vale ressaltar é fruto de lutas sociais, traz desde seu preâmbulo, que qualquer doutrina de superioridade racial é “cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa”, não havendo justificativa para qualquer prática discriminatória em teoria ou na vida social. A Convenção estabelece, em seu artigo 1º, que discriminação racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, ou origem nacional ou étnica que tenha por efeito anular ou prejudicar o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Assim, reafirma-se que a discriminação se traduz, essencialmente, em desigualdade e negação de direitos (ONU, 1965).

Um aspecto de grande relevância presente nessa Convenção é a previsão de medidas especiais de caráter temporário, voltadas à promoção da igualdade material entre os grupos historicamente marginalizados. O artigo 1º, parágrafo 4º, reconhece a legitimidade das chamadas “discriminações positivas” posteriormente conhecidas como ações afirmativas, ou seja, políticas e programas destinados a corrigir desigualdades e garantir acesso e participação social a populações vulnerabilizadas. Tais ações visam acelerar o alcance da igualdade substantiva, criando condições para que minorias étnicas e raciais possam se equiparar, em direitos e condições, aos demais grupos da sociedade. Essa concepção representou um marco na consolidação de políticas públicas voltadas à justiça social, servindo de referência para diversos países, inclusive o Brasil, na formulação de mecanismos legais e institucionais de combate às desigualdades raciais (ONU, 1965).

De acordo com Gomes (2001), a implementação das políticas de ações afirmativas, além de buscar a concretização do ideal de igualdade de oportunidades, visa corrigir desigualdades históricas e culturais que consolidaram no imaginário social a noção de que determinados grupos deveriam ocupar posições de subordinação e inferioridade. Tais concepções, construídas a partir da lógica da supremacia racial e de gênero, sustentaram, ao longo da história, práticas discriminatórias e estruturas de exclusão social.

O autor preceitua ainda que, as ações afirmativas também cumprem a função de evidenciar e enfrentar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) de práticas discriminatórias do passado que continuam a se reproduzir no presente. Essas políticas, portanto, não se limitam a reparar injustiças pontuais, mas buscam transformar mentalidades e padrões de comportamento, promovendo uma cultura de respeito, diversidade e equidade (GOMES, 2001).

Outro propósito destacado pelo autor é a ampliação da diversidade e da representatividade de grupos historicamente marginalizados nos espaços públicos e privados. Ele aponta que minorias raciais, étnicas e de gênero continuam sem ocupar seus lugares em posições de poder e prestígio, e que as ações afirmativas têm o papel de romper as “barreiras artificiais e invisíveis”, garantindo que o acesso a cargos de destaque no Estado e no mercado de trabalho reflita, de forma mais justa, a pluralidade social do país.

Nesse sentido, as ações afirmativas atuam também como estímulo à educação e à mobilidade social ascendente. Gomes (2001, p. 137) observa que indivíduos oriundos de minorias, ao atingirem posições de reconhecimento e liderança, tornam-se referências simbólicas para as gerações mais jovens, demonstrando que as desigualdades históricas podem ser superadas e que seus projetos de vida são legítimos e possíveis de realização.

O autor amplia o debate ao abordar o impacto econômico da inclusão social. Para ele, a incorporação de grupos historicamente excluídos do processo produtivo traz benefícios diretos ao desenvolvimento nacional, uma vez que “a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios e, em síntese, o fortalecimento do país como um todo” (GOMES, 2001, p. 132). Dessa forma, a exclusão de determinados segmentos sociais representa também um entrave à competitividade e à produtividade econômica.

Compreender o alcance das políticas afirmativas no Brasil exige resgatar seu percurso histórico e político, marcado por uma tensão permanente entre as lutas protagonizadas por movimentos sociais e a posterior apropriação institucional dessas agendas pelo Estado e por organismos internacionais. Embora o Estado e instâncias multilaterais passem a reivindicar, no plano discursivo e normativo, o protagonismo na promoção das ações afirmativas, esse movimento não ocorre de forma espontânea, mas como resposta às pressões exercidas por grupos historicamente subalternizados que denunciaram as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

No contexto da racionalidade neoliberal, conforme analisam Dardot e Laval (2016), o Estado não se retira da cena política, mas redefine suas formas de atuação, incorporando determinadas demandas sociais de maneira controlada e compatível com a lógica da governança e da concorrência. No caso brasileiro, as políticas afirmativas devem ser compreendidas como resultado direto das lutas do movimento negro, indígena e de outros coletivos sociais que historicamente enfrentaram a negação do racismo e das desigualdades no interior do próprio Estado.

Para Sueli Carneiro (2011), a institucionalização das políticas de igualdade racial representa uma conquista dos movimentos sociais, mas também revela o esforço do Estado em administrar essas demandas sem alterar, de forma substantiva, as bases estruturais da desigualdade. Assim, o reconhecimento estatal das políticas afirmativas deve ser compreendido menos como iniciativa originária do poder público e mais como resultado de processos históricos de mobilização social que forçaram sua incorporação à agenda institucional.

No Brasil, as discussões sobre igualdade racial, étnica e de gênero começaram a ganhar força a partir da década de 1970, com a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, que passou a denunciar o racismo como fenômeno estrutural e a ausência de políticas públicas voltadas à população negra. O MNU desempenhou papel fundamental não apenas nas mobilizações de rua, mas também na produção de saberes políticos e educativos que tensionaram o Estado a reconhecer suas responsabilidades históricas na reprodução das desigualdades raciais, essa organização elegeu a educação e o trabalho como duas importantes pautas para a luta contra o racismo.

Conforme destacam os estudos de Nilma Lino Gomes (2017), “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” atuando como um “ator político e educador” que ressignificou o conceito de raça, politizando-o e questionando as explicações hegemônicas que naturalizavam a desigualdade, e colocando a educação como campo central na luta por emancipação e igualdade racial. Essa perspectiva do movimento como produtor de saberes emancipatórios explica por que temas como acesso à educação, cotas raciais, ensino da história e cultura afro-brasileira e combate à discriminação institucional só passaram a fazer parte da agenda pública quando impulsionados pelas lutas sociais, que forçaram o Estado a responder (mesmo que de forma ainda incompleta) às demandas por justiça e equidade.

Paralelamente, os movimentos indígenas também intensificaram sua mobilização política, reivindicando o reconhecimento de seus direitos territoriais, culturais e identitários. Durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, representantes indígenas protagonizaram uma atuação inédita e decisiva, garantindo que a Constituição Federal de 1988 reconhecesse o Brasil como um Estado pluriétnico e assegurasse o direito à terra, à diferença cultural e à autodeterminação dos povos originários. Esses avanços abriram caminho para que a noção de igualdade material e de inclusão social passasse a integrar o

texto constitucional e, posteriormente, as políticas públicas de ação afirmativa (LOPES, 2017).

A partir da década de 1990, o debate sobre ações afirmativas foi ampliado no cenário político e acadêmico brasileiro, impulsionado pela Conferência de Durban (2001), promovida pela ONU, que pressionou os países a adotar medidas concretas de combate ao racismo e à exclusão. A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, constituiu um marco político e simbólico de grande relevância para o fortalecimento das ações afirmativas e das políticas de igualdade racial em diversos países, especialmente no Brasil. O evento representou o reconhecimento internacional de que o racismo é uma violação dos direitos humanos e impôs aos Estados a responsabilidade de adotar medidas concretas para eliminá-lo (ONU, 2001).

No período pós-Durban, o Brasil assumiu compromissos internacionais que exigiam políticas públicas efetivas para enfrentar as desigualdades raciais e étnicas. Nesse contexto, o Movimento Negro Unificado (MNU) e outras organizações da sociedade civil intensificaram o debate sobre a urgência de políticas compensatórias que garantissem acesso da população negra aos bens sociais, culturais e educacionais. Em resposta a essas reivindicações, o Estado brasileiro instituiu um conjunto de políticas estruturantes voltadas à promoção da igualdade racial. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) o que institucionalizou a pauta da igualdade racial no âmbito federal, vinculada à Presidência da República, consolidando a temática da igualdade racial como política de Estado (BRASIL, 2003).

Outras ações afirmativas e normativas se seguiram nesse processo de institucionalização. Em 2008, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), que definiu metas e diretrizes para a implementação de políticas voltadas à redução das desigualdades étnico-raciais. No mesmo período, diversas universidades públicas brasileiras passaram a adotar sistemas próprios de cotas raciais e sociais, antes mesmo de sua regulamentação legal, entre elas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) ambas pioneiras na institucionalização de políticas afirmativas no ensino superior (TRAPP, 2010).

Essas iniciativas culminaram na promulgação da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecendo um marco jurídico nacional para as políticas de promoção da igualdade racial, ao reconhecer oficialmente o racismo como fator estruturante das desigualdades sociais no Brasil. O Estatuto consolidou os fundamentos para o surgimento

da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que determinou a reserva de 50% das vagas em instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes de renda, raça e deficiência.

De acordo com Trapp (2010), o período pós-Durban foi determinante para a passagem de uma identidade nacional marcada pelo mito da “democracia racial” para uma identidade étnico-racial firmada, com o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural e da diversidade como elemento legítimo da cidadania. Esse novo paradigma resultou em um conjunto de políticas afirmativas que não se limitam à reparação histórica, mas que promovem o reconhecimento, a representatividade e a redistribuição de direitos em todos os níveis educacionais e sociais. Assim, a Conferência de Durban consolidou-se como um marco de transição na história das políticas públicas brasileiras, fortalecendo o caminho que culminou na adoção da Lei de Cotas e na consolidação da igualdade racial como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito.

Todo esse percurso histórico, marcado pelas lutas dos movimentos sociais, pelo reconhecimento progressivo do racismo e das desigualdades estruturais e pela incorporação gradual dessas demandas à agenda pública, foi fundamental para a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. A referida legislação instituiu a reserva de vagas nas universidades federais e nos institutos federais de educação para estudantes oriundos da rede pública de ensino, considerando critérios de renda, pertencimento étnico-racial com destaque para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, posteriormente, pessoas com deficiência. A Lei de Cotas constitui, assim, um marco histórico na consolidação das políticas de ações afirmativas no Brasil, não como uma concessão espontânea do Estado, mas como resultado direto de décadas de mobilização política e social protagonizada por movimentos negros, indígenas e outros grupos historicamente minorizados, que tensionaram o Estado a reconhecer a igualdade material como princípio estruturante do Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, as ações afirmativas no Brasil configuram-se como resultado de uma longa trajetória de lutas coletivas, embasadas em princípios de justiça social, reconhecimento da diversidade e promoção da equidade. Os principais objetivos dessas políticas, conforme sintetiza Gomes (2001), podem ser agrupados em eixos interdependentes:

- ✓ Garantia da igualdade de condições;
- ✓ Transformação de mentalidades e comportamentos sociais;
- ✓ Superação das ideologias de supremacia racial e de gênero;
- ✓ Reconhecimento e eliminação dos efeitos persistentes da discriminação histórica;
- ✓ Ampliação da diversidade e da representatividade nos espaços políticos e econômicos;

- ✓ Fortalecimento de figuras emblemáticas que inspirem as novas gerações;
- ✓ Estímulo à competitividade e à produtividade econômica nacional.

Assim, compreende-se que as ações afirmativas são instrumentos indispensáveis à consolidação da justiça social e ao fortalecimento da democracia. Elas não devem ser vistas como concessões, mas como reparações históricas que beneficiam toda a sociedade ao promover o desenvolvimento humano, educacional e econômico de forma mais equitativa. Por fim, a efetividade dessas políticas não depende apenas de marcos legais, mas da transformação de mentalidades enraizadas em uma sociedade historicamente estruturada sob a hegemonia masculina, branca e heterossexual.

A convivência igualitária entre negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, idosos e LGBTQIA+ requer o reconhecimento da diversidade como elemento essencial da cidadania. À medida que os espaços educacionais e profissionais tornam-se mais representativos e acolhedores, fortalece-se o sentimento de pertencimento e a crença coletiva de que a equidade é possível. Nesse movimento, todos ganham: a sociedade torna-se mais justa, democrática e economicamente próspera.

1.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

Esta seção tem como propósito analisar a negação histórica do acesso à educação a grupos socialmente vulnerabilizados, compreendendo esse processo a partir da articulação entre diferentes marcadores sociais, tais como raça, classe social, gênero e território. Parte-se do entendimento de que as desigualdades educacionais no Brasil não podem ser explicadas por um único fator isolado, mas resultam da sobreposição de múltiplas formas de opressão que se reforçam mutuamente. Nesse sentido, o acesso à educação deve ser analisado à luz de uma perspectiva interseccional, capaz de evidenciar como as hierarquias raciais e socioeconômicas estruturam, de maneira combinada, as oportunidades educacionais.

Embora a educação seja reconhecida juridicamente como um direito humano fundamental e um instrumento central para a promoção da igualdade e da mobilidade social, sua efetivação permanece profundamente limitada por estruturas históricas de exclusão. Conforme argumenta Munanga (2005), o sistema educacional brasileiro foi constituído a partir de uma lógica eurocêntrica e excludente, que historicamente invisibilizou a população negra e indígena, naturalizando desigualdades e legitimando a marginalização desses grupos no espaço escolar. Para o autor, o racismo não se manifesta apenas em práticas individuais de discriminação, mas se inscreve nas próprias estruturas institucionais da educação,

influenciando currículos, práticas pedagógicas e o acesso desigual aos diferentes níveis de ensino.

Essa exclusão educacional não se dá apenas em função da condição racial, mas se articula de forma indissociável às desigualdades socioeconômicas. A população negra, majoritariamente inserida em contextos de pobreza e vulnerabilidade social em razão de um passado escravocrata e de um pós-abolição excludente, enfrenta barreiras adicionais para a permanência e o êxito escolar. conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro brasileiro há décadas denuncia que raça e classe operam de forma articulada no campo educacional, produzindo trajetórias escolares marcadas pela evasão, pelo fracasso escolar e pela exclusão simbólica. Assim, a desigualdade educacional no Brasil deve ser compreendida como resultado de um processo histórico no qual o racismo estrutural e a desigualdade de classe se entrecruzam e se reforçam.

É nesse contexto que a interseccionalidade se apresenta como uma categoria analítica fundamental para a compreensão das políticas afirmativas na educação. O conceito, formulado inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundado por autoras como Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), permite analisar como diferentes sistemas de opressão como racismo, sexismo e desigualdade de classe não atuam de forma separada, mas simultânea e interdependente. No campo educacional, essa perspectiva evidencia que estudantes negros e pobres não enfrentam apenas dificuldades econômicas, mas também processos de racialização que afetam suas experiências escolares, expectativas institucionais e oportunidades de acesso e permanência.

Munanga (2005) reforça que a ausência de políticas educacionais sensíveis às desigualdades raciais contribuiu para a reprodução de um modelo de escola que, ao invés de promover a igualdade, reforçou estigmas e exclusões. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas na educação emergem como resposta à insuficiência das políticas universalistas, ao reconhecer que tratar igualmente sujeitos desiguais contribui para a perpetuação das desigualdades. As ações afirmativas, portanto, fundamentam-se no reconhecimento da interseção entre raça e classe como elemento central na produção das desigualdades educacionais, buscando promover a igualdade material por meio de medidas diferenciadas.

Dessa forma, a incorporação da interseccionalidade na análise das políticas afirmativas permite compreender que o acesso à educação não se resume à ampliação formal de vagas, mas exige o enfrentamento das múltiplas barreiras estruturais que afetam de maneira específica determinados grupos sociais. As políticas afirmativas na educação, ao reconhecerem essas interseções, constituem-se como instrumentos fundamentais para a

construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, concordamos com as autoras ao afirmarem que a interseccionalidade constitui uma lente analítica potente para compreender as relações entre educação e desigualdades sociais, estas sustentam que as experiências de opressão não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser entendidas como o resultado do entrelaçamento de múltiplos eixos de dominação como raça, classe, gênero, etnia e outras dimensões identitárias (COLLINS; BILGE, 2021).

No campo educacional, essa perspectiva revela que o acesso e a qualidade do ensino não se limitam a questões de política pública, mas refletem a estrutura social e econômica que sustenta e reproduz desigualdades históricas. Assim, a constatação de que a educação de qualidade ainda é um privilégio reservado a poucos torna-se mais evidente quando observada sob a ótica interseccional: estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, como aqueles de baixa renda, negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência, enfrentam barreiras adicionais que comprometem seu pleno acesso e permanência no espaço educacional.

Além disso, a noção de interseccionalidade também nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas educacionais que levem em conta as múltiplas dimensões de identidade. A educação deve ser vista como um direito fundamental, mas a luta por sua efetividade precisa ir além de um discurso universalista, pois para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, é fundamental reconhecer que as experiências e necessidades de diferentes grupos são diversas e que as soluções devem ser adaptadas a essas realidades.

Desta forma, uma análise crítica da educação no contexto capitalista deve considerar como as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais interagem, exigindo ações que não apenas assegurem o acesso, mas que também garantam uma educação de qualidade que respeite e valorize as particularidades de todos os indivíduos. Essa abordagem interseccional é alicerce para enfrentar a negação do direito à educação e buscar um futuro mais equitativo.

Em sua obra *Interseccionalidade*, Carla Akotirene (2019) propõe que a interseccionalidade seja compreendida não apenas como um conceito analítico, mas como um instrumento teórico-metodológico que permite evidenciar a “inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cis-heteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19) três eixos que, em sua articulação, produzem formas específicas de opressão para sujeitos localizados em múltiplas margens.

No âmbito da educação, essa perspectiva implica que as barreiras ao acesso, permanência e êxito escolar não podem ser compreendidas apenas por meio de raça ou classe ou gênero, mas como resultados da sobreposição e intersecção desses fatores. Assim,

Akotirene ressalta que políticas educacionais e de inclusão que não considerem essas interseções tendem a tratar apenas sintomas e não as causas. Em particular, ela aponta que a educação pública e gratuita ainda reproduz desigualdades quando não se leva em conta como raça, gênero, classe social e condição étnico-cultural impactam conjuntamente a trajetória dos estudantes.

A partir da abordagem de Lilia Moritz Schwarcz (2013), torna-se evidente que o sistema educacional brasileiro carrega em seu bojo mecanismos históricos de exclusão que remontam ao período colonial, quando o acesso à educação era privilégio das elites brancas. Em *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*, Schwarcz mostra que o mito da miscigenação brasileira e da “democracia racial” oculta a realidade persistente de hierarquias raciais e sociais que se reproduzem dentro da escola e da cultura educativa. Ela demonstra que, embora a lei diga que todos têm direito à educação, na prática o ambiente escolar continua sendo mediado por valores que favorecem corpos e trajetórias privilegiadas, e que a cultura escolar, no que diz respeito ao currículo, representações, relações de poder mantém a invisibilidade de muitos sujeitos. Essa perspectiva histórica reforça a noção de que garantir o acesso formal à educação não basta: é necessário reconfigurar as bases simbólicas e estruturais da escola para que a igualdade se aproxime da realidade.

No plano pedagógico e prático, Bárbara Carine (2023) propõe uma reformulação consciente da prática docente e da organização escolar a partir de uma perspectiva antirracista. Em *Como ser um educador antirracista*, ela enfatiza que a neutralidade da escola é, na verdade, uma forma de reprodução das desigualdades, pois “o racismo não é desconstruído sozinho”, sendo necessária uma ação ativa dos educadores para descolonizar saberes, currículo e espaços de aprendizagem.

Concordando com Barbara Carine (2023), que defende que a formação de professores, os conteúdos trabalhados e a cultura escolar precisam incorporar as epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas, e que a inclusão real envolve políticas pedagógicas que reconheçam diversidade, entrem em diálogo com identidades e promovam a permanência e o êxito dos estudantes menos favorecidos. Essa visão complementa a análise estrutural de Schwarcz ao apontar soluções práticas para as instituições de ensino, especialmente aquelas que operam em contextos de alta vulnerabilidade socioeconômica.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), representou um marco normativo relevante para a formação de professores e para a reorganização dos currículos escolares, ao tornar obrigatória a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Essa

legislação contribuiu para o reconhecimento das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira e para o enfrentamento da hegemonia eurocêntrica historicamente presente nos materiais didáticos, que, até então, retratavam negros e negras predominantemente no contexto da escravidão.

Conforme destaca Fernandes (2017), a Lei nº 10.639/2003 não apenas promoveu a valorização da África e de seus descendentes, mas também possibilitou a ampliação das representações de crianças negras nos espaços escolares, rompendo com imagens restritas à submissão e ao sofrimento. Ademais, a referida lei deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004, que orientam sua implementação nos sistemas de ensino.

No entanto, apesar de seu caráter inovador e de seu potencial emancipatório, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 tem sido comprometida por fragilidades nos processos de implementação, especialmente pela ausência de políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores. A ampliação desse marco pela Lei nº 11.645/2008, ao incluir o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, reafirma a centralidade da diversidade étnico-racial no currículo escolar, mas igualmente revela que a existência da lei, por si só, não garante a transformação da cultura escolar. No campo das políticas educacionais, essas normativas demandam mais do que a inclusão pontual de conteúdos: exigem a incorporação efetiva das epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas como fundamentos do conhecimento escolar, capazes de reorientar práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos formativos.

Nesse sentido, Silva (2020) aponta que o Ministério da Educação assumiu, no plano normativo e discursivo, o compromisso de desenvolver ações voltadas à correção de injustiças históricas, à eliminação de discriminações e à promoção da inclusão social e da cidadania no sistema educacional brasileiro. Contudo, tais compromissos não têm se materializado de forma efetiva no cotidiano das instituições escolares, revelando a distância entre a formulação das políticas e sua concretização prática. Conforme problematiza Saviani (2008), a recorrente dissociação entre o discurso legal e as condições objetivas de implementação marcadas pela insuficiência de financiamento, pela fragilidade dos mecanismos de acompanhamento e pela ausência de políticas estruturadas de formação docente compromete a efetividade das políticas educacionais, limitando seu potencial transformador.

Fernandes (2017) aponta que, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha ampliado as possibilidades de representação positiva da população negra, sua operacionalização tem

ocorrido de forma fragmentada e muitas vezes superficial. Tal cenário confirma que a inclusão educacional não se reduz ao acesso, mas pressupõe políticas pedagógicas articuladas, sustentadas por financiamento adequado e por uma política de formação docente comprometida com a justiça curricular, sob pena de que a legislação permaneça no plano formal, sem produzir impactos estruturais na permanência e no êxito dos estudantes historicamente desfavorecidos, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade socioeconômica, conforme problematizado nas análises de Schwarcz sobre o racismo estrutural no Brasil.

A análise das desigualdades brasileiras revela que a estrutura social do país foi erguida sobre bases profundamente excludentes, nas quais a concentração de renda, poder e prestígio permaneceu vinculada majoritariamente à população branca, herdeira direta do processo colonial e escravocrata. Como demonstra Schwarcz (2013), o mito da “democracia racial” serviu como um artifício ideológico para mascarar a permanência das hierarquias raciais e justificar as desigualdades materiais que se consolidaram ao longo dos séculos. Essa herança histórica, sustentada pela naturalização do privilégio e pela invisibilização das diferenças, perpetua-se nas instituições contemporâneas, inclusive na escola, onde os mecanismos de exclusão assumem novas formas de expressão. Nessa perspectiva, é possível compreender que os indicadores educacionais e sociais atuais são reflexos diretos de uma trajetória histórica marcada pela negação de condições às populações negras, indígenas e de baixa renda.

O exposto anteriormente nos leva a refletir para além do acúmulo de renda entre os trabalhadores, pois segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – que fornece dados detalhados sobre a população brasileira, incluindo informações sobre renda, trabalho e condições de vida – o rendimento médio mensal dos trabalhadores brancos é significativamente maior do que o dos pretos ou pardos, o que evidencia a persistência da desigualdade racial no mercado de trabalho.

Não é mera coincidência que a população que vive abaixo da linha da pobreza seja composta, em sua grande maioria, de pretos e pardos. Os números levantados no Censo de 2020 são o reflexo de um País estruturalmente racista e discriminatório, pois as desigualdades entre brancos e negros (pretos e pardos) persistem, principalmente quando relacionadas à emprego, educação, segurança e saneamento básico.

O IBGE aponta que enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo dentre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são negros e 25% brancos.

Ainda de acordo com o IBGE, a falta de acesso à educação é um fator determinante para a perpetuação da exclusão social no Brasil. Pessoas que não têm acesso a uma educação de qualidade frequentemente enfrentam uma série de desvantagens que se estendem às diversas esferas da vida, incluindo saúde, emprego e segurança. Essa realidade afeta de maneira desproporcional os grupos historicamente marginalizados, como as populações pretas e pardas, que, além de enfrentarem barreiras educacionais, lidam com um histórico de discriminação e desigualdade que acentua suas dificuldades.

Os dados revelam que a desigualdade racial se reflete em índices alarmantes de exclusão no mercado de trabalho, com a população preta e parda ocupando uma menor porcentagem de postos de trabalho em comparação com brancos, além de enfrentarem maiores taxas de desemprego. Essa condição é extremamente preocupante, pois além de estar diretamente relacionada à falta de escolaridade é também um sintoma de uma estrutura social que perpetua preconceitos raciais e socioeconômicos.

A precariedade na educação, que muitas vezes é insuficiente ou de baixa qualidade, limita as oportunidades de ascensão social dessas comunidades, reforçando o ciclo da pobreza. A falta de democratização da educação é fator que exacerba as desigualdades e evidencia a presença do capital e das ideologias do mercado em cada etapa.

Quando o acesso à educação de qualidade é limitado a parcelas específicas da população, perpetua-se um sistema que privilegia os já privilegiados. As escolas, especialmente as localizadas em regiões periféricas, com alta concentração de pobres e negros, muitas vezes carecem de infraestrutura adequada, recursos didáticos e profissionais qualificados, resultando em uma formação que não prepara indivíduos de forma integral.

Tal cenário não apenas prejudica o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, mas também compromete o futuro econômico e social do Brasil como um todo. Portanto, a luta por uma educação democratizada e inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos tenham chance de participar plenamente da vida econômica e social.

Conforme preceitua Mészáros (2005), o capital é voraz no objetivo de manter a hegemonia de uma classe dominante e à medida que se fortaleceu, a educação também se tornou um meio de sustentação desse padrão. Nesse sentido, observamos que as inúmeras tentativas de reformulação da educação para um viés mais humanista de nada adiantam, já que a lógica mercantil sempre prevalece. De acordo com Silva e Santos (2022, p. 45), “a falta de acesso a uma educação de qualidade e inclusiva perpetua desigualdades e limita as condições para indivíduos de grupos vulneráveis, comprometendo o desenvolvimento socioeconômico

de toda a nação”. A educação é, portanto, um pilar para a justiça social e o crescimento econômico sustentável.

A análise apresentada evidencia a complexa relação entre educação, inclusão social e desigualdade racial no Brasil. Santos (2020) reforça que a educação é um dos pilares para o desenvolvimento pessoal e coletivo e sua falta ou precariedade se agrava em contextos de desigualdade racial e socioeconômica se entrelaça. As estatísticas que mostram a desproporção de pessoas pretas e pardas no mercado de trabalho, aliadas às altas taxas de desemprego nessas populações, revelam um sistema que não apenas nega acesso, mas também perpetua um ciclo vicioso de exclusão (IBGE, 2021). A escassez de acesso a uma educação de qualidade se transforma em uma barreira que limita o potencial de ascensão social dessas comunidades, criando um cenário de injustiça que se retroalimenta com preconceitos históricos (Silva, 2019).

Além disso, a falta de democratização da educação se traduz em investimentos desiguais, onde a infraestrutura das escolas em áreas predominantemente negras e pobres é deficiente, resultando em uma formação inadequada. De acordo com Pereira e Lima (2022) essa situação demanda uma reflexão crítica sobre as políticas públicas e a necessidade de intervenções direcionadas que não apenas aumentem o acesso à educação, mas garantam a qualidade e relevância para a realidade do mercado de trabalho.

Portanto, ao considerarmos a obra de Mészáros (2005) e sua crítica ao capitalismo, verifica-se que a educação, embora amplamente proclamada como um direito humano, é constantemente instrumentalizada para a manutenção de um sistema que privilegia poucos em detrimento à maioria. O autor enfatiza que a educação, em sua essência, deveria ser um meio para a emancipação humana e promoção de desenvolvimento integral, mas na prática, sua função é muitas vezes distorcida por interesses mercantis que perpetuam a desigualdade.

A interseccionalidade nos oferece uma base teórica robusta para entender como as desigualdades de classe, raça e gênero se interconectam e afetam o acesso à educação. As realidades educacionais enfrentadas por indivíduos de grupos marginalizados não podem ser dissociadas de suas experiências de vida mais amplas, que são moldadas por um sistema socioeconômico excludente e discriminatório.

O imperativo de reformular as políticas educacionais para contemplar as diversas realidades sociais e garantir o acesso equitativo à educação, caracterizando a luta pela inclusão e democratização como uma causa de justiça social, encontra um forte argumento no que leciona Bárbara Carine (2023). A autora, em sua obra, enfatiza que a educação

antirracista exige uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder na escola, argumentando que a verdadeira transformação passa pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade:

A coisa mais comum que eu escuto por aí em palestras sobre diversidade é que precisamos construir espaços diversos. E fico refletindo que talvez não seja sobre um processo de construção, pois o mundo é diverso, mas sim sobre processos de entendimento e aceitação da própria realidade social (CARINE, 2023, p. 115).

Desse modo, a busca por uma educação de qualidade para todos, independentemente de origem étnica ou condição socioeconômica, está intrinsecamente ligada ao desmantelamento do racismo estrutural e à adoção de práticas que celebrem essa diversidade já existente. É imperativo que os educadores, formuladores de políticas e a sociedade civil se unam para desafiar as estruturas que perpetuam a exclusão e a marginalização. Somente assim será possível vislumbrar um futuro em que a educação cumpra seu verdadeiro papel de transformadora de vidas e de promotora da igualdade.

Como Mészáros nos alerta, a transformação social não ocorrerá espontaneamente; ela requer a ação consciente e organizada de todos aqueles que acreditam em um mundo mais justo e igualitário. A educação deve ser um espaço de resistência e empoderamento, capaz de romper com os ciclos de opressão e oferecer novas possibilidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem.

Diante da luta por uma educação benéfica para todos, pode-se dizer que as políticas afirmativas não são apenas uma questão de política pública, mas um imperativo social (Nogueira, 2021). Quanto mais inclusiva e acessível for a educação, maiores serão as chances de quebra do ciclo de pobreza e discriminação, promovendo uma sociedade em que todos possam contribuir para o desenvolvimento do País. Assim, as ações que visam a equidade educacional são essenciais para a promoção de uma sociedade justa, cuja diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Concorda-se com Fernanda Oliveira (2022), que iniciativas que integrem comunidades na construção de uma educação transformadora, que respeite suas realidades e potencialidades, e que fomentem um espaço de aprendizado rico em inclusão e diversidade, são vitais para a construção de um futuro igualitário no Brasil. A educação, nesse contexto, deve ser vista como uma ferramenta de emancipação e transformação social, essencial para enfrentar e superar as desigualdades que ainda persistem.

Outras ações afirmativas e dispositivos normativos foram progressivamente incorporados ao processo de institucionalização das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, sobretudo a partir dos anos 2000, em consonância com uma agenda estatal de expansão educacional orientada pela ampliação do acesso. Nesse contexto, o Programa

Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2004, consolidou-se como uma das principais estratégias governamentais de inclusão, ao ofertar bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda, majoritariamente egressos da escola pública e pertencentes a grupos historicamente excluídos, com destaque para a população negra.

Embora parte da literatura reconheça os impactos do PROUNI na ampliação das matrículas e na diversificação do perfil socioeconômico e racial do corpo discente, análises críticas têm problematizado os limites estruturais dessa política. Inserido em um modelo de regulação estatal marcado pela racionalidade neoliberal, o programa opera por meio da transferência indireta de recursos públicos ao setor privado, via renúncia fiscal, contribuindo para a mercantilização da educação superior e para o enfraquecimento do investimento direto nas universidades públicas (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010; GENTILI, 2011; CATANI, 2012).

Nessa mesma direção, Guimarães et al. (2020) demonstram que o PROUNI, articulado ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), constitui um dos principais mecanismos de sustentação da expansão e da lucratividade do setor privado-mercantil no ensino superior brasileiro. Ao analisar o período de 2003 a 2016, os autores evidenciam que os recursos públicos destinados a esses programas cresceram de forma exponencial, superando proporcionalmente os investimentos realizados nas universidades federais, o que revela uma reconfiguração do papel do Estado no financiamento da educação superior.

Tal configuração expressa uma contradição central das políticas educacionais contemporâneas: ao mesmo tempo em que promove a inclusão de estudantes historicamente excluídos, reforça a lógica privatista e a financeirização da educação, ao subordinar a ampliação do acesso às dinâmicas do mercado educacional. Desse modo, a inclusão operada por essas políticas assume um caráter tensionado e ambíguo, ao ampliar oportunidades individuais sem enfrentar, de forma estrutural, as desigualdades históricas que atravessam o sistema de ensino superior brasileiro (GUIMARÃES et al., 2020).

Em 2008, o governo brasileiro instituiu o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), estabelecendo diretrizes e metas para a consolidação de políticas voltadas à redução das desigualdades étnico-raciais. Paralelamente, diversas universidades públicas passaram a adotar, de forma autônoma, sistemas de cotas raciais e sociais, mesmo antes de sua regulamentação legal, com destaque para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), pioneiras na institucionalização das ações afirmativas no ensino superior (TRAPP, 2010).

Diante disso, os movimentos sociais começaram a apresentar a necessidade da adoção de políticas afirmativas com finalidade de combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, dentre outros. Além da necessidade de implementar políticas afirmativas, é essencial também reivindicar uma mudança significativa na oferta de educação e nos currículos das escolas.

Concordamos com as autoras Cleidiane Gomes e Piedade Videira (2022) quando destacam a relevância dessa transformação curricular, que, ao analisar a política educacional antirracista implementada, sinaliza que a efetivação da diversidade na escola exige mais do que a normativa, necessitando de práticas que alterem o cotidiano e o próprio currículo. Conforme apontam as autoras, "é necessário descolonizar o currículo, para que se torne o lugar das interações, onde os saberes da cultura afro-brasileira e indígena estejam presentes, onde o estudante negro e indígena se veja positivamente e não de forma estereotipada, caricatural" (GOMES; VIDEIRA, 2022, p. 11). Desse modo, a luta por políticas afirmativas de acesso deve ser indissociável da luta por um projeto pedagógico que promova o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Atualmente, no Brasil, o sistema educacional é orientado para formar profissionais que se ajustem ao mercado de trabalho e ao sistema de dominação social, o que resulta em uma grande disparidade entre a educação oferecida nas redes pública e privada. Em seu artigo 205, a CF/88 estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa", no entanto, a realidade do sistema educacional público evidencia vícios e deficiências que afetam diretamente a qualidade da educação recebida pelos alunos.

Segundo dados do IBGE/2022, os estudantes das escolas públicas enfrentam uma série de desafios, contrastando com aqueles que têm acesso à educação privada, que é frequentemente considerada de melhor qualidade. Essas desigualdades na educação refletem-se em desigualdades na vida, tais como acesso a vagas em faculdades e concursos públicos.

Marx (1977) criticou a ideia de que a educação pode ser verdadeiramente igualitária dentro de um sistema que perpetua a desigualdade social. Em sua análise, apontou que a educação pública, ao ser uma "assistência escolar obrigatória" e "instrução gratuita", não consegue nivelar as condições quando as classes altas têm acesso a um sistema educacional mais vantajoso. O filósofo também argumentava que mesmo quando a educação é gratuita e obrigatória, ela não é capaz de igualar condições educacionais para todas as classes sociais, já

que as classes mais privilegiadas acabam usufruindo de benefícios indiretos através do sistema.

No contexto atual do Brasil, embora haja uma prerrogativa constitucional para promover a educação de forma igualitária, a prática demonstra que a intervenção estatal ainda é insuficiente para garantir a equidade educacional. O sistema educacional continua a refletir e reforçar as desigualdades sociais existentes, com uma clara diferença entre a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas. Assim, é crucial que as políticas educacionais não apenas promovam o acesso à educação, mas também garantam a igualdade na qualidade do ensino ofertado a todos os estudantes.

A partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, a discussão sobre políticas afirmativas ganhou maior visibilidade no cenário educacional brasileiro. Entretanto, como observa Feres Júnior (2018), essas políticas possuem uma trajetória mais ampla e consolidam-se como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais. Antes mesmo da Lei de Cotas, o Brasil já havia instituído medidas voltadas à promoção da igualdade, como a Lei nº 7.668/1988, que criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura e voltada à valorização da cultura afro-brasileira, e a Lei nº 8.112/1990, que em seu artigo 5º garante a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência.

No campo educacional, destacam-se marcos legais que tensionam a estrutura historicamente eurocêntrica do currículo escolar brasileiro e ampliam o debate sobre diversidade, identidade e justiça racial. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 promoveu uma alteração substantiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica. Tal mudança representou um deslocamento político e epistemológico ao reconhecer a centralidade da população negra na formação da sociedade brasileira, rompendo, ainda que de forma tensionada, com silenciamentos históricos e currículos marcados pela negação do racismo como estrutura constitutiva das relações sociais (BRASIL, 2003; 2008).

A ampliação desse dispositivo legal, por meio da Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas, reforça a compreensão da educação como espaço estratégico de disputa simbólica e política. Ao incorporar essas temáticas ao currículo oficial, a LDB passa a reconhecer a pluralidade étnico-racial do país e a necessidade de enfrentar as desigualdades produzidas pelo racismo estrutural e pelo

colonialismo, ainda presentes nas práticas pedagógicas e nos processos de produção do conhecimento escolar.

Como analisa Nilma Lino Gomes, tais alterações normativas não devem ser compreendidas apenas como ajustes curriculares, mas como expressões das lutas históricas dos movimentos negros e indígenas por reconhecimento, reparação e direito à educação antirracista. Para a autora, a implementação dessas leis desafia a escola a assumir uma postura política frente às desigualdades raciais, exigindo a revisão dos conteúdos, das metodologias e das formas de formação docente, sob pena de esvaziamento de seu caráter transformador (GOMES, 2012; 2017).

Em diálogo com essa perspectiva, Bárbara Carine (2023) enfatiza que a efetivação das alterações da LDB implica uma ruptura com o modelo hegemônico de conhecimento, marcado pela colonialidade e pela hierarquização racial dos saberes. Segundo a autora, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deve ultrapassar abordagens pontuais ou folclorizadas, assumindo um compromisso pedagógico com a construção de práticas educativas antirracistas, capazes de promover a valorização das identidades subalternizadas e a formação crítica dos sujeitos (CARINE, 2023).

Dessa forma, as alterações introduzidas na LDB configuram-se como instrumentos normativos fundamentais para a institucionalização de uma educação comprometida com a diversidade e com o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Contudo, sua efetividade permanece condicionada às disputas políticas e epistemológicas que atravessam o campo educacional, evidenciando que a legislação, embora necessária, não é suficiente para garantir, por si só, a transformação das práticas escolares e das estruturas que sustentam o racismo no sistema educacional brasileiro.

Como destaca Gomes (2020), o desafio não está apenas na criação de leis, mas na sua efetiva implementação e monitoramento, para que não se limitem a intenções normativas. Nesse sentido, a inclusão do combate ao racismo como indicador educacional em 2014 representa um passo adicional na consolidação de uma educação que reconheça as desigualdades históricas e promova uma formação mais plural e democrática. Ainda assim, o impacto concreto dessas políticas permanece um tema de debate, especialmente quanto à sua eficácia em reduzir as desigualdades estruturais e garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes de grupos socialmente vulneráveis (CAMPOS, 2017).

Conforme ressaltado por Terra *et al.* (2019, p. 150), a busca por igualdade no acesso à educação e eliminar discriminações é uma preocupação constante. Os autores observam que “a atividade de prestação educacional deve objetivar eliminar possíveis discriminações, para

não colaborar na fixação de desigualdades e preconceitos, que, por sua vez, ferem os objetivos fundamentais constitucionalmente garantidos.”

Esse pensamento é alinhado com a visão de Florestan Fernandes (2017), que enfatiza a importância de políticas que abordem as desigualdades estruturais e promovam uma educação mais inclusiva. Além das legislações e políticas, Venturini (2016) alerta para o fato de que é fundamental questionar os impactos das ações afirmativas no cenário educacional e considerar as necessidades da população em vulnerabilidade social, não apenas para o ingresso nas instituições, mas também para a permanência e sucesso acadêmico.

O discurso da democratização do ensino superior não pode ser compreendido apenas como ampliação do acesso, mas exige a garantia de condições objetivas e simbólicas que assegurem a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010), representou um avanço ao reconhecer a permanência estudantil como dimensão indissociável do direito à educação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa passou a estruturar ações voltadas à redução da evasão e da retenção, buscando mitigar os efeitos das desigualdades socioeconômicas que incidem sobre o percurso formativo dos estudantes.

Entretanto, a literatura especializada evidencia que o PNAES, embora central para a efetivação das políticas de ações afirmativas, apresenta limites estruturais que comprometem sua capacidade de atendimento universal. Estudos indicam que o programa opera sob uma lógica focalizada e seletiva, condicionada à disponibilidade orçamentária e às disputas políticas no âmbito da Lei Orçamentária Anual, o que gera instabilidade financeira, insegurança jurídica e dificuldades de planejamento nas IFES (ROSA; ANDREAZZA, 2025). Tal configuração faz com que uma parcela significativa de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica permaneça desassistida, ainda que preencha critérios institucionais de elegibilidade.

O próprio Estado reconhece essa insuficiência ao afirmar que o PNAES “não será capaz de, sozinho, atender a todas as demandas por bolsas permanência”, uma vez que seus recursos são distribuídos entre diversas ações como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura e apoio pedagógico o que limita a concessão de auxílios financeiros diretos em quantidade compatível com a demanda existente. Essa pulverização dos recursos evidencia uma contradição central da política: ao buscar atender múltiplas dimensões da vida estudantil, o programa acaba por não garantir cobertura adequada a todos os sujeitos que dele necessitam.

A fragilidade do financiamento da assistência estudantil foi agravada a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos e impôs severas restrições às políticas sociais, afetando diretamente a capacidade do Estado de responder ao novo perfil do corpo discente, marcado pela ampliação do ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda (CARREIRA; HERINGER, 2022). Nesse cenário, a permanência deixa de ser tratada como direito social universal e passa a ser operacionalizada como política compensatória, restrita e focalizada, reforçando desigualdades no interior do próprio sistema educacional.

Ao dialogar com Nilma Lino Gomes (2021), torna-se possível compreender que a permanência estudantil deve ser pensada como parte de uma agenda de justiça racial, uma vez que as desigualdades raciais estruturam as trajetórias educacionais no Brasil. Para a autora, políticas de acesso desvinculadas de ações robustas de permanência tendem a produzir processos de inclusão subordinada, nos quais estudantes negros e oriundos das camadas populares ingressam no ensino superior, mas enfrentam condições desiguais de permanência, desempenho e conclusão dos cursos. Assim, a permanência não pode ser reduzida a um mecanismo assistencial, mas deve ser reconhecida como dimensão constitutiva do direito à educação e da reparação histórica.

Nessa perspectiva, a efetividade das ações afirmativas, especialmente da Lei nº 12.711/2012, depende diretamente do fortalecimento das políticas de assistência estudantil. A ampliação do acesso, desacompanhada de políticas estruturantes de permanência, tende a reproduzir desigualdades raciais e socioeconômicas no interior das IFES, comprometendo o sentido democrático dessas políticas (TEIXEIRA et al., 2019). A lógica focalizada do PNAES, ao selecionar beneficiários em um contexto de escassez de recursos, acaba por instaurar uma disputa entre sujeitos igualmente vulnerabilizados, deslocando o debate do campo dos direitos para o da gestão da pobreza.

Dessa forma, a consolidação da permanência estudantil como direito social exige a superação do modelo estritamente focalizado, avançando para uma política pública universalizante, articulada às políticas de ações afirmativas e comprometida com a justiça social e racial. Isso implica não apenas a ampliação do financiamento e a garantia de previsibilidade orçamentária, mas também a implementação de mecanismos contínuos de avaliação e acompanhamento que reconheçam a diversidade de identidades, trajetórias e experiências dos estudantes, assegurando que o direito à educação se efetive para além do ingresso, na permanência e na conclusão dos cursos.

Segundo Macedo e Soares (2020, p. 441), “as políticas públicas, incluindo as sociais, possuem finalidade de atender aos interesses de determinados segmentos da sociedade, mesmo com suas limitações de focalização e seletividade”. Por isso, a avaliação contínua do PNAES e de outras políticas é crucial para assegurar que seus objetivos estejam sendo cumpridos. Desta forma, Venturini (2019, p. 22) observa que embora frequentemente associadas apenas à reserva de vagas, as ações afirmativas englobam uma ampla gama de políticas e iniciativas voltadas para promover direitos e bem-estar social a grupos historicamente discriminados. O citado autor explica que “a ação afirmativa pode referir-se a uma série de políticas que promovem benefícios sociais a diversos grupos sociais discriminados”.

Concordamos com o que ressalta Nilma Gomes (2020) quando leciona que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representou um marco na reformulação da política educacional brasileira, ao incorporar de forma explícita a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento das matrizes culturais africanas no currículo escolar. Essa e outras medidas afirmativas contribuem para ampliar o acesso e também promover uma reconfiguração dos espaços acadêmicos, resultando na criação de coletivos estudantis e no fortalecimento de debates sobre raça, gênero e permanência estudantil no ensino superior.

Entretanto, o período compreendido entre 2019 e 2022 foi marcado por instabilidades políticas, econômicas e sociais que colocaram em risco parte dos avanços conquistados nas políticas públicas educacionais e de inclusão. Como apontam Fernandes (2017) e Venturini (2019), o enfraquecimento institucional e os cortes orçamentários afetaram diretamente a continuidade de programas voltados à equidade educacional, evidenciando a necessidade de manutenção, avaliação constante e fortalecimento das políticas afirmativas como instrumentos essenciais para o enfrentamento das desigualdades históricas no acesso e na permanência na educação.

No que diz respeito ao acesso às IFES, a Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012) teve um impacto transformador ao estabelecer a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Destaca-se que a referida não se limita às questões raciais, incluindo também a reserva de vagas para estudantes de baixa renda e para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Em 2023, a Lei foi revisada para adicionar critérios de renda *per capita* e ajustar a proporção de vagas de acordo com a composição racial e étnica da população de cada Unidade da Federação.

De acordo com o IBGE/2022, os estudantes pretos e pardos são agora maioria nas instituições de ensino superior públicas, representando 50,3% do total. Vieira (2023), pesquisador da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), destaca que a Lei n. 12.711/2012 foi uma “revolução” ao mudar a composição racial das universidades públicas, que anteriormente eram dominadas por estudantes brancos.

A desigualdade social e racial no Brasil é evidenciada pelos dados do IBGE/2022, que mostra que as pessoas pretas e pardas enfrentam a maior parte da má distribuição de renda. Assim, mesmo com a conclusão do ensino superior, essas desigualdades persistem, refletindo a necessidade de um debate mais amplo sobre discriminação e preconceito, incluindo intolerância religiosa, homofobia, misoginia, etarismo e capacitismo.

Embora as políticas de cotas tenham desempenhado um papel fundamental no acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior no Brasil, é imperativo reconhecer que elas sozinhas não são suficientes para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas. Ao reservar vagas para esses grupos, as cotas abrem portas para o ensino superior, mas não abordam integralmente as dificuldades que esses alunos enfrentam uma vez dentro das instituições. De acordo com Gomes (2021, p. 56), “a reserva de vagas é um primeiro passo importante, mas a efetiva inclusão requer um suporte contínuo que garanta a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes”.

A assistência estudantil evidencia um dos principais limites das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, ao revelar que a ampliação do acesso não foi acompanhada, de forma estrutural, por políticas consistentes de permanência. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), embora institucionalizado no âmbito das políticas educacionais federais, deve ser compreendido menos como uma resposta efetiva às desigualdades sociais e mais como uma política focalizada e compensatória, formulada no interior de um Estado que historicamente tem se mostrado incapaz ou indisposto a universalizar o direito à educação superior pública.

Conforme indicam Macedo e Soares (2020, p. 441), o PNAES propõe-se a “fornecer apoio financeiro e social aos estudantes em situação de vulnerabilidade, ajudando a mitigar os desafios adicionais que esses alunos enfrentam”; entretanto, essa mitigação opera de forma restrita, descontínua e insuficiente, marcada por limites orçamentários, cobertura seletiva e execução heterogênea entre as instituições federais. Tal configuração desloca a assistência estudantil do campo do direito social para o da gestão da pobreza, convertendo a permanência acadêmica em um problema individualizado e submetido à lógica da escassez, o que contribui

para a reprodução das desigualdades no interior da universidade e fragiliza a efetividade das ações afirmativas enquanto política pública estruturante.

Contudo, a importância de uma abordagem integrada que vá além das cotas é evidenciada por dados que mostram que a inclusão sem suporte adequado pode levar às altas taxas de evasão e baixo desempenho acadêmico. Venturini (2019, p. 27), ressalta que a implementação de políticas de assistência estudantil “é essencial para criar um ambiente acadêmico inclusivo e equitativo, onde todos os alunos têm a chance de prosperar, independentemente de suas origens”.

O acompanhamento contínuo e a oferta de recursos, como bolsas de estudo, orientações acadêmicas e suporte psicológico são fundamentais para enfrentar as barreiras que podem impactar a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas. Além disso, a reflexão sobre a assistência estudantil deve incluir o reconhecimento das especificidades culturais e sociais dos grupos atendidos.

Feres Júnior *et al.* (2018, p. 13) apontam que “as políticas afirmativas devem ser complementadas por ações que considerem as diversidades culturais e sociais dos alunos, proporcionando um suporte que respeite e valorize suas identidades”. A assistência estudantil deve, portanto, ser projetada não apenas para oferecer suporte material, mas também para integrar os estudantes no ambiente acadêmico de forma que suas experiências e identidades sejam respeitadas e valorizadas.

Essas reflexões ressaltam a necessidade de uma abordagem holística na implementação de políticas de inclusão, sendo que as cotas são apenas um aspecto de um sistema mais amplo que deve incluir suporte contínuo e adaptado às necessidades dos estudantes cotistas. A criação de um ambiente acadêmico que promova o êxito e a permanência desses alunos é essencial para alcançar uma verdadeira democratização da educação nas instituições de ensino.

Como dito anteriormente, apesar de ser um direito fundamental reconhecido por diversos tratados e legislações, a educação ainda é marcada por uma desigualdade estrutural significativa no Brasil. A realidade mostra que o acesso à educação de qualidade é frequentemente restrito a uma minoria privilegiada, refletindo uma perpetuação de desigualdades históricas que se entrelaçam com a estrutura social e econômica do País. A exclusão educacional tem profundas raízes históricas, evidenciando uma tradição de marginalização de grupos indígenas e afrodescendentes que remonta ao período colonial.

Esta marginalização é manifestação clara de um sistema que favorece a continuidade de privilégios para uma minoria, enquanto limita os direitos para a maioria, especialmente

para as populações pretas e pardas. Os dados recentes corroboram essa persistência de desigualdades, evidenciando a disparidade de acesso e qualidade entre diferentes segmentos da população, o que perpetua um ciclo vicioso de pobreza e exclusão. As políticas afirmativas, como as cotas raciais e a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos, têm contribuído para uma mudança positiva, promovendo um maior acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados. No entanto, essas políticas, embora importantes, não são suficientes por si só para garantir a equidade educacional.

É essencial que essas iniciativas sejam acompanhadas por um suporte contínuo e adaptado às necessidades específicas dos estudantes cotistas, com a implementação de programas de assistência estudantil que ajudem a enfrentar as barreiras ao longo da trajetória acadêmica, pois a verdadeira democratização da educação requer uma abordagem holística que vá além da simples reserva de vagas. É necessário garantir que as políticas educacionais promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos de grupos vulneráveis e para isso é fundamental que o sistema educacional seja ajustado para atender às diversidades culturais e socioeconômicas dos estudantes, oferecendo suporte material e emocional adequado.

Em suma, a luta por uma educação inclusiva e equitativa é uma questão de justiça social. Diante disso, se faz necessário que o Brasil continue a avançar na implementação de políticas públicas que não apenas aumentem o acesso à educação, mas que também assegurem a qualidade e a relevância do ensino para todos. A educação deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de superar as desigualdades estruturais e promover uma sociedade justa e igualitária.

2 REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES COTISTAS NO IFAP

A expansão do acesso à educação pública, impulsionada pelas políticas de ações afirmativas, deslocou o debate educacional para além da garantia formal do ingresso, evidenciando a centralidade das condições de permanência e de êxito acadêmico dos estudantes historicamente excluídos. Conforme argumenta Frigotto (2010), as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão intrinsecamente vinculadas às determinações sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade capitalista brasileira. Nesse sentido, os mecanismos de acesso ao ensino para a população historicamente excluída não se efetiva apenas pela ampliação das vagas, uma vez que as desigualdades materiais e simbólicas continuam a incidir de maneira desigual sobre os percursos formativos dos estudantes.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), a implementação das políticas afirmativas é formada por um conjunto de ações orientadas à promoção da igualdade e da inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados. Contudo, tais políticas revelam limites quando dissociadas de estratégias sistemáticas de inclusão qualitativa, capazes de assegurar condições reais de permanência, desempenho acadêmico e conclusão dos cursos. Como assinala Zago (2006), a permanência no ensino superior está profundamente relacionada às condições objetivas de vida dos estudantes, o que exige políticas institucionais que reconheçam as desigualdades como elementos estruturantes do processo educativo.

Desse modo, as políticas de ações afirmativas não podem ser compreendidas como iniciativas complementares ou residuais, mas como dimensões estruturantes das políticas educacionais, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, como o do estado do Amapá. Este capítulo tem como objetivo analisar a implementação das políticas de ações afirmativas no âmbito do Instituto Federal do Amapá (IFAP), buscando compreender como essas políticas vêm sendo institucionalizadas e em que medida as ações de permanência têm sido capazes de responder às demandas produzidas pela ampliação do acesso ao ensino. Procura-se, ainda, problematizar se tais políticas têm contribuído para o enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano institucional ou se, em determinados aspectos, acabam por reproduzi-las.

2.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ

A compreensão da trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) requer, inicialmente, situá-lo no contexto histórico, social e educacional do estado do Amapá, bem como no âmbito das políticas nacionais de expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil. A constituição dessa instituição está diretamente relacionada às transformações socioeconômicas do estado e às políticas públicas voltadas para o acesso de grupos historicamente excluídos à educação.

O Estado do Amapá, situado na Amazônia Setentrional, apresenta uma configuração territorial e sociocultural singular, caracterizada por uma densa sociobiodiversidade. Segundo dados do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2023), essa diversidade é materializada pela presença expressiva de povos indígenas, comunidades quilombolas e populações ribeirinhas, cujas identidades se entrelaçam a fluxos migratórios diversos. Historicamente, a dinâmica econômica amapaense consolidou-se sob a lógica do enclave extrativista e da mineração, apresentando, simultaneamente, uma hipertrofia do setor terciário, onde o Estado atua como principal elemento estruturante da economia e do mercado de trabalho (CHELALA, 2020; TOSTES, 2021).

Nesse cenário de dependência econômica e isolamento geográfico relativo, o acesso à educação superior e profissional constituiu-se como um desafio estrutural. Durante décadas, a oferta de ensino de nível elevado permaneceu polarizada na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), criada em 1990, e em instituições particulares concentradas na capital. Essa centralização geográfica e institucional limitou o processo de interiorização do conhecimento e a formação de quadros técnicos qualificados para atender às demandas específicas das populações tradicionais e do setor produtivo local.

A ruptura parcial desse modelo ocorreu a partir da primeira década do século XXI, impulsionada pelas políticas nacionais de expansão da educação superior e profissional. O marco fundamental dessa transição foi a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a criação do Instituto Federal do Amapá (IFAP), por meio da Lei nº 11.892/2008. Até o horizonte de 2025, observa-se que essa expansão buscou mitigar as assimetrias regionais, promovendo a capilaridade do ensino técnico e tecnológico em municípios como Laranjal do Jari, Oiapoque e Santana, embora a democratização do acesso e a retenção de talentos no interior ainda representem gargalos críticos para o desenvolvimento do estado.

No campo educacional, a oferta de ensino superior no estado permaneceu, durante

muitos anos, concentrada principalmente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e em algumas instituições privadas. Tal configuração limitava significativamente o acesso da população à formação acadêmica e profissional em níveis mais elevados de ensino. A ampliação desse acesso começou a ganhar maior destaque a partir das políticas nacionais de expansão da educação superior implementadas nas últimas décadas.

Conforme analisam Mancebo, Vale e Martins (2015), a expansão do ensino superior no Brasil ocorreu de forma mais intensa a partir dos anos 2000, associada a políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e à diversificação institucional. Segundo os autores, esse processo buscou ampliar a presença do ensino superior público no território nacional e responder às demandas sociais por formação profissional e científica, configurando um cenário de reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, destaca-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei nº 11.892/2008. Essa legislação reorganizou as antigas escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica, dando origem aos Institutos Federais, instituições responsáveis pela oferta de educação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino. Essas instituições passaram a articular ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o desenvolvimento regional.

No estado do Amapá, o processo de implantação da Rede Federal ocorreu inicialmente com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534/2007. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a instituição foi transformada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), passando a integrar o conjunto de Institutos Federais distribuídos em todo o território nacional.

Macedo (2014) destaca que a implantação do IFAP ocorreu inicialmente nos municípios de Macapá e Laranjal do Jari. A escolha dessas localidades esteve associada a critérios relacionados à concentração populacional, à infraestrutura disponível e ao potencial de desenvolvimento regional. Nesse sentido, Macedo (2014) afirma que a criação da instituição no estado representou um importante marco na consolidação da educação profissional pública no Amapá, ampliando as possibilidades de formação técnica e tecnológica para a população local.

O processo de implantação da instituição foi marcado por diversos desafios estruturais e administrativos, especialmente nos primeiros anos de funcionamento. Conforme destaca Macedo (2014), a instituição enfrentou dificuldades relacionadas à infraestrutura física, à

organização institucional e à formação das equipes responsáveis pela implementação das atividades acadêmicas. Apesar dessas limitações iniciais, o IFAP iniciou suas atividades educacionais a partir de 2010, consolidando gradativamente a presença da Rede Federal no estado.

A expansão da educação superior no âmbito dos Institutos Federais também desempenhou papel importante nesse processo. De acordo com Júlia Oliveira (2020), essas instituições passaram a ofertar cursos de graduação, especialmente licenciaturas e cursos superiores de tecnologia, ampliando significativamente a presença da educação superior pública em diversas regiões do país. Nesse sentido, a autora destaca que os Institutos Federais passaram a desempenhar papel relevante no acesso ao ensino superior, sobretudo em regiões historicamente marcadas por desigualdades educacionais.

No caso específico do estado do Amapá, a atuação do IFAP contribuiu significativamente para a ampliação da oferta de educação superior pública. Conforme evidencia Oliveira (2020), entre os anos de 2011 e 2018 o Instituto ofertou aproximadamente 2.160 vagas em cursos de graduação presenciais e cerca de 550 vagas em cursos ofertados na modalidade de educação a distância. Nesse período, o IFAP consolidou-se como a segunda instituição pública com maior número de cursos de graduação no estado, ficando atrás apenas da Universidade Federal do Amapá.

A autora também aponta um crescimento expressivo nas matrículas em cursos de graduação ao longo desse período. Segundo Oliveira (2020), o aumento das matrículas nos cursos superiores do IFAP evidencia a crescente demanda da população amapaense por educação superior pública, refletindo o impacto das políticas de expansão educacional implementadas no país. Entretanto, apesar desse crescimento, a oferta de cursos e vagas ainda apresenta significativa concentração no campus Macapá. Tal cenário evidencia desafios relacionados ao processo de interiorização da educação superior no estado, considerando as dificuldades de acesso enfrentadas por estudantes que residem em municípios mais distantes da capital.

A consolidação do Instituto Federal do Amapá também pode ser observada a partir da ampliação da oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Atualmente, o IFAP apresenta uma estrutura acadêmica diversificada, ofertando cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de graduação e programas de pós-graduação distribuídos entre seus campi. Conforme informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) no site institucional, o IFAP mantém uma ampla oferta formativa voltada à qualificação profissional e à formação científica e tecnológica, com

cursos nas áreas de informática, edificações, mineração, química, alimentos, estradas, entre outras, além de cursos superiores e programas de especialização. Essa diversidade de cursos evidencia o processo de consolidação institucional e a ampliação das oportunidades de formação profissional e acadêmica no estado (IFAP, 2024).

Nesse contexto, a expansão da Rede Federal no estado do Amapá permitiu que a oferta educacional fosse progressivamente interiorizada, alcançando municípios além da capital Macapá, como Santana, Laranjal do Jari, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque. Tal movimento ampliou significativamente as oportunidades de acesso à educação profissional e tecnológica para populações historicamente afastadas dos centros urbanos e das instituições de ensino superior. Assim, a atuação multicampi do IFAP contribui para o fortalecimento das políticas públicas de democratização do ensino e para o desenvolvimento regional, ao promover formação técnica e superior alinhada às demandas sociais, econômicas e produtivas do estado.

De acordo com a secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC a expansão também celebra uma das políticas educacionais mais bem sucedidas no âmbito da educação profissional, uma vez que permitiu que a educação pública de qualidade chegasse às localidades mais distantes das capitais e dos grandes centros, tornando-se uma das redes mais capilarizadas na oferta de cursos técnicos e superiores. Atualmente, existem 685 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no País, a qual os institutos federais integram. Somando-se às novas unidades, esse número chegará a 785 (MEC, 2024)

A consolidação dessa presença territorial se materializa, de forma concreta, na diversidade de cursos ofertados em cada unidade do IFAP. Organizados por modalidades e alinhados às necessidades regionais. A seguir, apresentam-se as ofertas formativas distribuídas nos campi da instituição, permitindo visualizar a amplitude e a especificidade das áreas contempladas em cada contexto local.

- Campus Macapá:

O Campus Macapá é a maior unidade da instituição e oferece a maior diversidade de cursos, com foco em áreas industriais, de infraestrutura e licenciaturas

Quadro 1 - Oferta de cursos campus Macapá

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Alimentos, Edificações, Mineração, Redes de Computadores, Química, Estradas e Administração.

Técnico Subsequente	Alimentos, Edificações, Mineração, Estradas.
Superior (Graduação)	Engenharia Civil, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Tecnólogo em Redes de Computadores, Tecnólogo em Alimentos, licenciatura em educação física, tecnólogo em processos gerenciais, Engenharia de minas e Inteligência artificial.
Pós-Graduação	Informática na Educação, Ensino de Química.
EAD / PROEJA	Serviços Públicos, Segurança no Trabalho, Informática para Internet, Alimentação Escolar, Técnico em Alimentos (PROEJA).

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

- **Campus Santana:** Localizado no segundo maior município do estado, o Campus Santana possui forte vocação para o comércio, marketing e logística.

Quadro 2 - Oferta de cursos campus Santana

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Comércio Exterior, Logística, Marketing, Publicidade.
Técnico Subsequente	
Superior (Graduação)	Tecnólogo em Logística, Tecnólogo em gestão de RH, Bacharelado em Publicidade e Propaganda e Tecnologia em comércio exterior.
Outros	Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) em áreas de gestão e artes.

EAD / PROEJA	
--------------	--

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

- Campus Laranjal do Jari:

O campus atende a região do Vale do Jari, com foco em recursos naturais, informática e gestão.

Quadro 3 - Oferta de cursos campus Laranjal do Jari

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Floresta, Informática, Meio Ambiente, Logística.
Técnico Subsequente	Administração, Floresta, Informática.
Superior (Graduação)	Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Análise e desenvolvimento de sistemas..
Pós-Graduação	
PROEJA	Agronegócio, Logística.

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

- Campus Porto Grande

Com vocação agrícola, o Campus Porto Grande é referência em ciências agrárias e medicina veterinária.

Quadro 4 - Oferta de cursos campus Porto Grande

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Agronegócio, Agropecuária, Agroecologia, Administração.

Técnico Subsequente	Administração, Meio Ambiente.
Superior (Graduação)	Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária.
Pós-Graduação	
PROEJA	
EAD / FIC	Noções de Impressão 3D, Inteligência Artificial, Braille, Espanhol.

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

- **Campus Oiapoque**

Situado na fronteira com a Guiana Francesa, o campus foca em serviços, hospitalidade e administração.

Quadro 5 - Oferta de cursos campus Oiapoque

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Administração, Informática.
Técnico Subsequente	Administração, Hospedagem, Recursos Humanos, Finanças, Vendas, Panificação.
Superior (Graduação)	Licenciatura em pedagogia e EPT e Tecnologia em gestão comercial..
Pós-Graduação	
EAD / PROEJA	

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

- **Campus Pedra Branca do Amapari**

Unidade voltada para a região central do estado, com foco em gestão e meio ambiente.

Quadro 6 - Oferta de cursos campus Pedra Branca do Amapari

Modalidade	Cursos Ofertados
Técnico Integrado	Administração, Informática.
Técnico Subsequente	Administração, Meio Ambiente, Controle Ambiental, Recursos Humanos, Geoprocessamento.
Superior (Graduação)	Tecnologia em Processos Gerenciais.

Fonte: Elaboração própria conforme informações do Site institucional

Atualmente, o Instituto Federal do Amapá (IFAP) apresenta uma estrutura acadêmica consolidada e diversificada, fundamentada em um planejamento que articula a oferta educativa às demandas socioeconômicas do território amapaense. A análise dos dados revela que a instituição adapta sua grade curricular aos arranjos produtivos locais: enquanto o campus Macapá concentra-se em áreas industriais e licenciaturas, Santana volta-se ao comércio e logística, e Porto Grande consolida-se como referência em ciências agrárias e medicina veterinária.

Esse processo de interiorização foi impulsionado pela recente elevação das unidades de Oiapoque e Pedra Branca do Amapari, que eram centros avançados, à categoria de campi entre 2025 e 2026, o que permitiu ampliar significativamente a oferta de cursos superiores em regiões historicamente desassistidas. Além disso, a manutenção de um equilíbrio estratégico entre o ensino técnico integrado e o subsequente evidencia o compromisso institucional com a justiça social, atendendo tanto à formação da juventude quanto à requalificação profissional de adultos, fortalecendo, assim, o papel do IFAP como agente indutor do desenvolvimento regional e da inclusão democrática no extremo norte do Brasil (IFAP, 2024).

A caracterização institucional do IFAP também contribui para compreender sua relevância no cenário educacional do estado. Conforme destaca Adriana Carvalho (2025), o Instituto Federal do Amapá integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e constitui-se como uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação. A autora ressalta que os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que lhes permite desenvolver suas

atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada.

Nesse sentido, Carvalho (2025) afirma que os Institutos Federais foram concebidos como instituições estratégicas para a ampliação da educação profissional e tecnológica no país, especialmente em regiões historicamente marcadas por desigualdades educacionais. Segundo a autora, essas instituições possuem papel fundamental na interiorização da educação pública e na promoção do desenvolvimento regional. No caso do Amapá, a presença do IFAP representa um marco importante na ampliação das oportunidades educacionais e na formação de profissionais qualificados. A estrutura multicampi da instituição possibilita a ampliação territorial de suas atividades e contribui para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à formação profissional e tecnológica no estado.

Entre os campi que compõem a estrutura institucional do Instituto Federal do Amapá, destaca-se o Campus Macapá (lócus desta pesquisa), sendo este o campus da unidade mais antigo e com maior concentração de cursos e estudantes da instituição. Localizado no bairro Brasil Novo, na zona norte da cidade de Macapá, esse campus desempenha papel central na oferta de cursos técnicos e superiores, atendendo estudantes provenientes tanto da capital quanto de diferentes municípios do interior do estado.

O Campus Macapá oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes ao ensino médio, além de cursos superiores nas áreas de licenciatura, tecnologia e bacharelado. Essa diversidade de cursos contribui para a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, atendendo às demandas educacionais e produtivas da região. Além disso, o campus desenvolve atividades de pesquisa e extensão que dialogam com as necessidades sociais, econômicas e culturais do estado.

Dessa forma, o Campus Macapá constitui-se como um importante espaço de formação acadêmica e profissional no estado do Amapá, consolidando-se como locus relevante para investigações acadêmicas relacionadas às políticas educacionais, à assistência estudantil e aos processos em busca de democratização do acesso à educação pública. Nesse sentido, compreender a trajetória e a estrutura do Instituto Federal do Amapá, especialmente a atuação do Campus Macapá, torna-se fundamental para analisar as políticas e práticas educacionais desenvolvidas no âmbito dessa instituição.

Embora a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tenha ampliado o acesso ao ensino público para estratos sociais historicamente marginalizados, faz-se imperativa uma análise crítica sobre a natureza dessas políticas educacionais. Sob a ótica de autores que investigam a relação entre Estado e capital, esse processo de expansão vincula-se à reestruturação do capitalismo contemporâneo, no qual a

educação é frequentemente instrumentalizada para atender às flutuações do mercado e à formação de força de trabalho funcional a setores produtivos específicos (SAVIANI, 2020; FRIGOTTO, 2010). Desse modo, a educação profissional pode ser interpretada como uma estratégia de adequação dos sujeitos às exigências do mundo do trabalho, especialmente em regiões onde a fragilidade socioeconômica e as limitações de acesso a outras modalidades de ensino superior reforçam o caráter pragmático da formação acadêmica.

Essa perspectiva crítica dialoga com as análises de David Harvey sobre as transformações do capitalismo contemporâneo. Para o autor, as políticas educacionais nas últimas décadas têm sido influenciadas por processos de reorganização econômica que demandam trabalhadores flexíveis, adaptáveis e tecnicamente qualificados para atender às dinâmicas produtivas. Nesse contexto, a educação passa a desempenhar um papel estratégico na reprodução das relações sociais e econômicas do capitalismo, contribuindo para a formação de trabalhadores aptos a ocupar posições específicas na divisão social do trabalho (HARVEY, 2005). Assim, a expansão de instituições voltadas à educação técnica e tecnológica pode ser compreendida também como parte de um movimento mais amplo de articulação entre educação, desenvolvimento econômico e organização espacial da produção.

Nessa mesma direção, as reflexões de Christian Laval evidenciam que, no contexto das reformas educacionais contemporâneas, a escola passa a ser progressivamente orientada por princípios gerenciais e por lógicas de eficiência associadas ao mercado. Para o autor, a educação tende a ser concebida como um instrumento de formação de competências e habilidades voltadas à empregabilidade, deslocando parcialmente o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã (LAVAL, 2019). Esse movimento reforça a ideia de que determinados grupos sociais, especialmente aqueles pertencentes às classes populares, são direcionados prioritariamente para percursos educacionais voltados à inserção rápida no mercado de trabalho, frequentemente por meio da educação técnica e profissional.

Essa análise é aprofundada por Pierre Dardot e Christian Laval ao discutirem a emergência de uma racionalidade neoliberal que atravessa diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. Segundo os autores, o neoliberalismo não se limita a um conjunto de políticas econômicas, mas constitui uma forma de racionalidade que orienta instituições e práticas sociais a partir da lógica da concorrência e da produtividade (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como um investimento individual voltado à formação de capital humano, reforçando a ideia de que os indivíduos devem se qualificar continuamente para se manterem competitivos no mercado de trabalho. Tal perspectiva pode contribuir para a consolidação de trajetórias educacionais diferenciadas entre

grupos sociais, nas quais a formação técnica se torna, muitas vezes, o principal caminho oferecido às populações de menor renda.

Dessa forma, ao analisar a expansão da educação profissional e tecnológica em instituições como o Instituto Federal do Amapá, torna-se importante considerar não apenas seus avanços no processo de reorganização do acesso à educação pública, mas também as tensões e contradições presentes nesse modelo de formação. Ao mesmo tempo em que amplia oportunidades educacionais em regiões historicamente marcadas por desigualdades, a oferta de cursos voltados majoritariamente à formação técnica pode refletir dinâmicas estruturais do sistema educacional brasileiro, nas quais diferentes grupos sociais são direcionados a distintos percursos formativos, muitas vezes associados às demandas do mercado de trabalho e à divisão social do conhecimento.

A materialização da Lei nº 11.892/2008 no estado do Amapá evidencia uma simbiose entre a oferta educacional do IFAP e os Arranjos Produtivos Locais (APLs). Exemplos como o curso de Técnico em agropecuária em Porto Grande ou de Logística em Santana demonstram que a interiorização do ensino não é neutra; ela segue a lógica da vocação econômica regional. Sob a análise de Laval (2019), essa conexão pode ser lida como a submissão do currículo escolar às necessidades de reprodutibilidade do capital, transformando o potencial transformador da educação em uma ferramenta de ajustamento funcional às demandas produtivas do território.

2.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REVISÃO DA LITERATURA

A etapa inaugural desta investigação consistiu na condução de uma revisão sistemática integrativa, cujo propósito foi mapear a produção acadêmica referente às políticas afirmativas no contexto dos Institutos Federais brasileiros. Nesse sentido, a questão norteadora que guiou este levantamento foi: qual o panorama das pesquisas sobre políticas afirmativas desenvolvidas nos Institutos Federais do Brasil?

A formulação da estratégia de busca pautou-se na articulação de descritores pertinentes às variáveis e ao escopo da pesquisa. Especificamente, empregaram-se os termos 'institutos federais', 'institutos federais de educação' e 'institutos federais de educação, ciência e tecnologia', combinados com as expressões 'políticas afirmativas', 'ações afirmativas', 'políticas de cotas' e 'discriminação positiva', com a restrição explícita ao cenário nacional.

A coleta de dados foi conduzida em duas bases de dados primárias: o Banco de Teses

e Dissertações da CAPES e a plataforma SciELO, priorizando produções veiculadas em língua portuguesa. Os critérios de inclusão abrangeram trabalhos publicados entre 2012 e 2023, período que demarca a implementação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o prazo legal para sua revisão, desde que fossem de acesso livre e abordassem diretamente a temática das políticas afirmativas nos Institutos Federais. Em contrapartida, foram excluídas as produções em língua estrangeira, aquelas publicadas fora do recorte temporal definido e os estudos focados em universidades.

Após a realização das buscas, um conjunto inicial de produções foi identificado e submetido a um processo de triagem conforme os critérios estabelecidos. Utilizando o descritor 'institutos federais AND políticas afirmativas AND Brasil' no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram recuperados 18 trabalhos. Destes, 10 não preencheram os requisitos de inclusão, resultando na seleção de 8 estudos para análise. Por outro lado, a busca pelo cruzamento 'institutos federais AND ações afirmativas AND Brasil' na plataforma SciELO não retornou nenhuma produção relevante.

TABELA 1 - PRODUÇÕES QUE ATENDEM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS				
Nº	Temática	Tipo	Região	ano
1	A TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES COTISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG	Dissertação	MG	2019
2	A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho	Dissertação	PE	2019
3	POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE DESEMPENHO DOS EGRESSOS DO CAMPUS BARBACENA DO IF SUDESTE MG	Dissertação	MG	2023
4	EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO	Dissertação	MG	2023

	EVANGELISTA – ESTUDO DE CASO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			
5	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE INGRESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NO IFRN CAMPUS MOSSORÓ – RN	Dissertação	RN	2022
6	ENSINO MÉDIO INTEGRADO, AÇÕES AFIRMATIVAS E INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DO IFG	Tese	GO	2023
7	NEGRAS E NEGROS COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: APONTAMENTOS A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS	Dissertação	MG	2022
8	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	Dissertação	MG	2021

Fonte: Elaboração própria

A sistematização dos dados apresentados na Tabela acima permite realizar uma leitura crítica sobre a produção acadêmica concernente às políticas de ações afirmativas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir dos dados obtidos, podemos observar tendências e lacunas que fundamentam a relevância da presente pesquisa.

No que tange à natureza das produções, verifica-se uma predominância de dissertações de mestrado (7 textos) em detrimento de teses de doutorado (1 texto). Tal dado sugere que, embora o tema desperte interesse crescente na pós-graduação *stricto sensu*, o debate sobre o impacto das cotas nos Institutos Federais (IFs) ainda se encontra em estágio de consolidação teórica, carecendo de investigações de fôlego doutoral que analisem fenômenos estruturais de

longa duração.

Quanto à distribuição geográfica, observa-se uma acentuada concentração de estudos na região Sudeste, especialmente no estado de Minas Gerais, que responde por 62,5% dos trabalhos identificados. Em contrapartida, nota-se uma escassez de produções focadas nas regiões Norte e Centro-Oeste no recorte temporal estabelecido. Essa assimetria indica a necessidade de ampliar a produção científica sobre as particularidades regionais da implementação da Lei nº 12.711/2012, especialmente em territórios onde a expansão dos Institutos Federais desempenha papel central no aumento da oferta de vagas da rede pública federal de ensino para cursos de nível técnico e superior. Em relação ao recorte temporal, percebemos que as publicações concentram-se entre os anos de 2019 e 2023, importante para refletir o debate público em torno do decênio de vigência da Lei de Cotas e sua respectiva revisão legal.

Por fim, os **eixos temáticos** revelam uma transição analítica: as pesquisas não se restringem apenas ao fenômeno do acesso (ingresso), mas avançam para a compreensão das trajetórias acadêmicas, do desempenho escolar e dos processos de evasão e permanência. Tais estudos evidenciam que a eficácia da política afirmativa nos Institutos Federais está intrinsecamente ligada à capacidade institucional de garantir não apenas a entrada, mas a sustentabilidade do percurso formativo de estudantes negros, quilombolas e egressos de escola pública, em consonância com as demandas por uma educação profissional verdadeiramente inclusiva e democrática.

Em suma, a revisão da literatura, embora revele um crescente interesse acadêmico nas políticas de ações afirmativas nos Institutos Federais, também evidencia lacunas significativas, particularmente no que concerne a análises aprofundadas sobre regiões e instituições específicas. As assimetrias geográficas e a predominância de estudos de mestrado sugerem a necessidade de investigações mais abrangentes e de longo prazo. Diante desse cenário, a presente pesquisa se insere como um esforço para preencher essas lacunas, aprofundando a compreensão sobre a implementação e os impactos das políticas afirmativas, e, assim, pavimentando o caminho para a discussão detalhada dos resultados empíricos que se seguirão.

2.3 O ARCABOUÇO LEGAL E INSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO IFAP

O arcabouço legal das ações afirmativas no Brasil, voltadas à educação, fundamentam as políticas de inclusão no IFAP. A instituição adapta-se a essas legislações por meio de resoluções e regulamentos internos. Historicamente, o Amapá enfrenta desigualdades socioeconômicas e raciais que justificam a implementação de ações afirmativas no contexto educacional e o IFAP, ao longo de sua trajetória, tem buscado, de acordo com as resoluções publicadas no site da instituição, implementar ações de enfrentamento a estas situações, adaptando-se às necessidades da comunidade local.

Como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal do Amapá (IFAP) implementa diversas normas e dispositivos internos que orientam suas políticas de ações afirmativas, em consonância com a legislação federal, com o objetivo de promover a permanência, o êxito acadêmico e a inclusão de estudantes historicamente vulnerabilizados. Essas políticas não se restringem à oferta de vagas, mas abrangem mecanismos institucionais que buscam enfrentar as desigualdades socioeconômicas, culturais e raciais que atravessam o cotidiano escolar.

No âmbito normativo interno da instituição, destaca-se a Resolução nº 3/2023/CONSUP/IFAP, que regulamenta o processo de heteroidentificação para fins de validação das autodeclarações étnico-raciais nos processos seletivos do IFAP, configurando-se como instrumento fundamental de efetivação das políticas de ações afirmativas no que se refere às cotas raciais e étnicas. Ao estabelecer critérios, procedimentos e instâncias recursais, a normativa confere maior segurança jurídica, transparência e legitimidade à reserva de vagas destinadas a estudantes negros, indígenas e quilombolas, prevenindo fraudes e distorções que possam comprometer a finalidade da política pública.

Para além de um mecanismo administrativo, a referida resolução opera como garantia institucional da própria Lei nº 12.711/2012, na medida em que assegura que o direito às vagas reservadas seja efetivamente destinado aos sujeitos historicamente discriminados que a política busca alcançar. Ao estruturar parâmetros objetivos de aferição, pautados no respeito à dignidade da pessoa humana, ao contraditório e à ampla defesa, o IFAP fortalece a materialização do princípio da igualdade material, condição indispensável para que a política de cotas não se reduza a uma previsão formal, mas se concretize como instrumento real de justiça social e enfrentamento do racismo estrutural no acesso à educação pública.

Outro importante dispositivo institucional é a Resolução nº 30/2022/CONSUP/IFAP, que aprovou a reformulação da regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e

Indígenas (NEABI+). O NEABI+ constitui-se como núcleo consultivo e propositivo, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Arte, Cultura e Diversidade (PROEXT), responsável por estimular, planejar e promover ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas às identidades e às relações étnico-raciais, bem como às populações historicamente excluídas do espaço educacional. No contexto do IFAP, o símbolo “+” amplia o escopo de atuação do núcleo para além dos estudos afro-brasileiros e indígenas, incorporando também as pautas da comunidade LGBTQIAPN+, das mulheres e dos povos das florestas, reconhecendo a interseccionalidade das desigualdades e a necessidade de enfrentamento articulado das múltiplas formas de discriminação presentes no cotidiano institucional.

Essa ampliação confere ao NEABI+ papel estratégico na consolidação de uma política educacional comprometida com a diversidade e com a justiça social, especialmente ao articular suas ações às diretrizes estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da educação básica. Ao fomentar práticas pedagógicas, formações docentes, projetos de pesquisa e atividades extensionistas alinhadas a essas legislações, o núcleo contribui para a efetivação de uma educação antirracista e intercultural, fortalecendo o cumprimento da legislação nacional no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desse modo, o NEABI+ busca não apenas institucionalizar o debate sobre diversidade, mas tem o perfil de atuar como instrumento de materialização das políticas afirmativas, promovendo transformação curricular, formação crítica e construção de um ambiente educacional mais inclusivo e plural.

Nesse sentido, destacam-se outras normativas institucionais com forte impacto na vida acadêmica dos estudantes, especialmente daqueles(as) que enfrentam maior vulnerabilidade social e discriminação histórica, as quais integram o conjunto de documentos do IFAP voltados à inclusão na perspectiva da diversidade. Entre elas, a Resolução nº 31/2019/CONSUP/IFAP, que reconhece e assegura o uso do nome social, promovendo o reconhecimento da identidade de gênero de estudantes e servidores(as) nos registros acadêmicos e institucionais, representando um avanço significativo no enfrentamento das discriminações de gênero no espaço educacional; e a Resolução nº 02/2026/CONSUP/IFAP, que dispõe sobre o direito ao uso de banheiros conforme a identidade de gênero, reforçando a dignidade, o respeito e a segurança das pessoas trans no ambiente institucional.

De acordo com Lino & Duque (2022), o uso do nome social como passo significativo para o reconhecimento e resistência à marginalização institucional da identidade de gênero, esses dispositivos ganham especial relevância frente ao debate acadêmico sobre inclusão e

diversidade, uma vez que o uso do nome social vem sendo reconhecido como elemento fundamental para garantir a dignidade e o reconhecimento identitário de pessoas trans, travestis e não-binárias no contexto escolar e superior, contribuindo para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e contra-hegemônica. Pesquisas sobre políticas de gênero e inclusão escolar também evidenciam que políticas públicas voltadas ao uso do nome social são essenciais para minimizar a discriminação e promover direitos de estudantes que não se reconhecem na identidade civil atribuída no nascimento, reforçando, assim, a função normativa e pedagógica dessas resoluções no IFAP

Além dessas resoluções, outras normativas internas refletem a preocupação institucional com a diversidade e a inclusão, como a Regulamentação de Ações Afirmativas para Comunidades Indígenas e Quilombolas no Campus Avançado de Oiapoque (Resolução nº 57/2022/CONSUP/IFAP, homologada pela Resolução nº 71/2022/CONSUP/IFAP), que estabelece diretrizes locais específicas para assegurar o acesso desses grupos aos cursos ofertados pela unidade.

Nesse sentido, a institucionalização das políticas afirmativas e de assistência estudantil no IFAP não se dá apenas pela existência de normativas isoladas, mas por meio de um conjunto articulado de instrumentos que visam promover não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes cotistas, garantindo que o direito à educação se concretize de maneira ampla e igualitária. O desafio institucional consiste em assegurar que tais políticas transcendam a simples formalização normativa e se traduzam em práticas efetivas de inclusão, acompanhamento e suporte integral ao estudante, considerando a complexidade das desigualdades que atravessam a rede federal de educação.

TABELA 2 - NORMATIVAS INSTITUCIONAIS RELACIONADAS ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAP

Normativa / Documento	Conteúdo Central	Finalidade e Alcance
Resolução nº 3/2023/CONSUP/IFAP	Regulamentação dos procedimentos de heteroidentificação	Assegurar a veracidade das autodeclarações étnico-raciais nos processos seletivos, fortalecendo a efetividade das políticas de ações afirmativas
Resolução nº 30/2022/CONSUP/IFAP	Regulamentação do NEABI+	Instituir, organizar e fortalecer ações afirmativas, bem como promover a educação antirracista e a valorização da diversidade étnico-racial

Resoluções nº 57/2022 e nº 71/2022/CONSUP/IFAP	Ações afirmativas no Campus Oiapoque	Estabelecer diretrizes específicas para inclusão e atendimento de comunidades indígenas e quilombolas, considerando as particularidades territoriais
Resolução nº 31/2016/CONSUP/IFAP	Uso do nome social	Reconhecer a identidade de gênero de estudantes e servidores(as), assegurando o uso do nome social em registros acadêmicos e institucionais
Resolução nº 02/2026/CONSUP/IFAP	Uso de banheiros conforme identidade de gênero	Garantir o direito de uso dos espaços institucionais de acordo com a identidade de gênero, promovendo dignidade, respeito e segurança à população trans

Fonte: elaboração própria

2.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

A consolidação das ações afirmativas no ensino superior e na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) evidenciou que o direito à educação não se esgota na ampliação formal do acesso. A reserva de vagas, o reconhecimento das identidades e a regulamentação de direitos específicos constituem avanços fundamentais; contudo, a efetivação da igualdade material exige a articulação entre políticas de ingresso e mecanismos estruturados de permanência. Nesse cenário, a assistência estudantil assume centralidade estratégica, pois, de acordo com a legislação, tem o discurso de atuar na mediação entre o acesso e o êxito acadêmico, buscando enfrentar as barreiras socioeconômicas, culturais e institucionais que incidem sobre a trajetória dos estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos.

No âmbito nacional, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi inicialmente instituída pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O referido decreto estabeleceu como objetivos a democratização das condições de permanência, a minimização das desigualdades sociais e regionais, a redução das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social por meio da educação. Tais diretrizes revelam o reconhecimento, ainda que tardio, de que a expansão do acesso ao ensino superior intensificada a partir da década de 2000 demandava políticas complementares capazes de

sustentar as trajetórias acadêmicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, embora o Decreto nº 7.234/2010 tenha representado avanço normativo relevante, sua formulação apresentou limitações estruturais. Em primeiro lugar, o texto concentrou-se na educação superior pública federal, silenciando quanto às especificidades da Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais. Essa omissão normativa gerou interpretações heterogêneas e transferiu às instituições a responsabilidade de adaptar a política às suas realidades, o que contribuiu para desigualdades na execução e na abrangência dos auxílios entre diferentes unidades da Rede Federal. Estudos indicam que tal fragmentação resultou em práticas desiguais e, por vezes, insuficientes para atender às demandas concretas dos estudantes da EPT (IMPERATORI, 2017; SILVA; CASTRO; LIMA, 2019).

Além disso, o PNAES foi concebido em contexto de expansão acelerada do ensino superior, sem a correspondente vinculação orçamentária permanente. A ausência de financiamento estável submeteu a política à lógica da contingência fiscal anual, fragilizando seu caráter de direito social e aproximando-a de uma política compensatória. Imperatori (2017), argumenta que, ao operar sob a gestão da escassez, o programa reforçou desigualdades interinstitucionais, pois estudantes com condições socioeconômicas semelhantes passaram a ter acessos distintos aos benefícios, a depender da capacidade administrativa e orçamentária da instituição.

Outro aspecto problematizado na literatura refere-se ao caráter focalizado da política. O artigo 5º do Decreto nº 7.234/2010 priorizava estudantes oriundos da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Embora a focalização buscasse corrigir desigualdades históricas, ela também restringiu o alcance da política e instituiu mecanismos seletivos baseados na insuficiência de recursos. Saviani (2020) observa que políticas sociais estruturadas sob lógica focalizada tendem a comprometer a universalização do direito à educação, transformando-o em benefício condicionado à disponibilidade fiscal.

A literatura também aponta que o predomínio de auxílios financeiros, embora essencial diante das condições materiais dos estudantes, tende a reduzir a assistência estudantil à dimensão econômica imediata, invisibilizando vulnerabilidades simbólicas, raciais, territoriais e institucionais (VASCONCELOS; LIMA, 2018). Nessa perspectiva, a permanência passou a ser frequentemente tratada como responsabilidade individual do estudante beneficiário, deslocando o foco das desigualdades estruturais que atravessam o ambiente educacional. Arroyo (2015) adverte que políticas educacionais que desconsideram

os contextos de vida dos sujeitos tendem a reproduzir exclusões internas, ainda que sob o discurso da inclusão.

Em um estudo realizado por Lobato et al. (2022), ao analisar ações favorecedoras da permanência dos estudantes, evidencia que, embora os auxílios financeiros sejam fundamentais, eles não esgotam as demandas que atravessam a trajetória dos estudantes em situação de vulnerabilidade. O que reforça que a permanência estudantil não pode ser reduzida à dimensão financeira, sob pena de se reproduzir uma concepção economicista da desigualdade, os autores demonstram que a evasão e a retenção resultam de uma combinação de fatores socioeconômicos, pedagógicos, psicológicos e institucionais, exigindo respostas igualmente multidimensionais.

Essa constatação tensiona o modelo hegemônico de assistência estudantil historicamente ancorado na transferência de renda. Ao examinar experiências institucionais, Lobato et al (2022). identificam que ações como acompanhamento pedagógico sistemático, monitoramento do rendimento acadêmico, apoio psicossocial e estratégias de integração institucional apresentam impacto significativo na permanência e no êxito acadêmico . Tal achado desloca a permanência do campo estritamente assistencial para o campo formativo, indicando que o êxito não depende apenas da mitigação da pobreza material, mas também da construção de pertencimento acadêmico e suporte institucional continuado.

Sob essa perspectiva, a assistência estudantil deve ser compreendida como política de justiça social articulada ao projeto pedagógico institucional. Não se trata apenas de garantir meios de subsistência, mas de enfrentar desigualdades estruturais que se manifestam nas práticas curriculares, nos códigos culturais da instituição e nas formas de avaliação. Lobato et al (2022). ressaltam que o acompanhamento pedagógico, quando realizado de forma contínua e articulada às equipes multiprofissionais, contribui para a identificação precoce de dificuldades acadêmicas, reduzindo a evasão e fortalecendo vínculos institucionais .

Em 3 de julho de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.914, que institui a nova Política Nacional de Assistência Estudantil, representando tentativa de superação de parte dessas limitações. A legislação amplia os objetivos da política, incorporando explicitamente a melhoria do desempenho acadêmico e das taxas de diplomação, bem como reconhece a diversidade de perfis estudantis, incluindo estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas, egressos de instituições de acolhimento e estudantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade. Ao fortalecer a articulação entre permanência e êxito acadêmico, a nova legislação sinaliza a compreensão de que a assistência estudantil deve integrar-se ao projeto pedagógico institucional.

A promulgação da Lei nº 14.914/2024 amplia o escopo da política ao reconhecer explicitamente a necessidade de integração entre permanência e desempenho acadêmico. Entretanto, do ponto de vista epistemológico, permanece o desafio de superar a concepção de permanência como resposta residual à pobreza. A permanência, enquanto categoria analítica, deve ser compreendida como dimensão constitutiva do próprio direito à educação, inseparável das condições de produção do conhecimento e das relações de poder que estruturam a instituição escolar.

Dados do Censo da Educação Superior de 2023 indicam que estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas apresentam taxas de conclusão significativas quando acompanhados por políticas de permanência. Na rede federal, a taxa de conclusão de estudantes cotistas alcançou 51%, enquanto entre não cotistas foi de 41%, evidenciando a importância da articulação entre acesso e permanência para a redução das desigualdades educacionais. Tais dados reforçam que políticas de permanência não constituem mera ação assistencial, mas componente estruturante para maior acesso educacional.

Essa dimensão é particularmente relevante no contexto das ações afirmativas. Estudantes ingressantes por cotas raciais e sociais frequentemente enfrentam processos de deslegitimação simbólica, racismo institucional e fragilidades na formação básica, elementos que não se resolvem exclusivamente por meio de auxílios financeiros. O acompanhamento pedagógico, a orientação acadêmica e o suporte psicossocial configuram-se, assim, como instrumentos de enfrentamento das desigualdades epistêmicas, isto é, das hierarquias de saber e reconhecimento que atravessam o espaço acadêmico.

No âmbito institucional, o Instituto Federal do Amapá (IFAP), em consonância com o Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estruturou sua Política de Assistência Estudantil (PAE) como um arcabouço normativo destinado a orientar a elaboração e implementação de ações voltadas aos estudantes regularmente matriculados, com a finalidade de assegurar acesso, permanência e êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, da qualidade de vida e da equidade. A normativa vigente amplia e sistematiza a política ao organizá-la em dois grandes eixos estruturantes: o Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante, direcionado prioritariamente a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo e submetidos a estudo socioeconômico realizado por profissional de Serviço Social; e o Eixo Universal, destinado a todos os estudantes regularmente matriculados, independentemente da condição socioeconômica.

No primeiro eixo, regulamenta-se a oferta de auxílios financeiros tais como auxílio-transporte, alimentação, moradia, material didático, uniforme, creche, atenção à saúde, permanência PROEJA, auxílio emergencial e auxílio material e recurso assistivo cujos valores variam conforme percentuais do salário-mínimo vigente, observando critérios técnicos e disponibilidade orçamentária. A política também disciplina o funcionamento dos editais, os procedimentos de seleção por comissão multiprofissional, as condicionalidades de frequência mínima (75%), aproveitamento acadêmico e prestação de contas, bem como as hipóteses de suspensão, renovação ou cancelamento dos benefícios. Destaca-se, ainda, a previsão de proteção em situações específicas, como gravidez, afastamento por motivo de saúde e situações emergenciais de risco social.

No âmbito das bolsas, a normativa articula permanência e formação integral ao vincular o apoio financeiro à participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente por meio do Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico, bolsas de monitoria e incentivos à participação em eventos acadêmicos, científicos e políticos. Essa dimensão reafirma o tripé ensino–pesquisa–extensão como princípio formativo estruturante da Rede Federal.

Já o Eixo Universal consolida uma concepção ampliada de assistência estudantil ao incluir serviços e programas que ultrapassam a transferência de renda, incorporando o Serviço Psicológico Educacional, o Serviço Técnico-Pedagógico, o Serviço Social, o Serviço de Assistência Básica à Saúde, o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer, o Programa de Incentivo à Arte e Cultura, o Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica, o Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico e o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, este último alinhado ao Decreto nº 7.611/2011. Tais dispositivos evidenciam uma concepção de permanência que articula dimensões pedagógicas, psicossociais, culturais e de participação democrática.

Tal concepção encontra respaldo na análise de Lobato et al.(2022), ao destacarem que “os projetos sociopsicopedagógicos e os atendimentos especializados (psicológico, médico, social, pedagógico) auxiliam os estudantes nas fases de acesso, acolhida, adaptação, sensações de insegurança e superação das dificuldades na trajetória acadêmica”. As autoras reforçam ainda que essas ações “cooperam na construção do pertencimento do espaço e na identidade do sujeito universitário (afiliação), na superação de conflitos, da distância da família e amigos, das dificuldades materiais/financeiro e até da escolha do curso”.

De modo complementar, ao discutir o apoio pedagógico, Lenta (2019), evidencia que tal serviço “promove a geração de hábitos de estudos, a compreensão efetiva dos conteúdos

das disciplinas e, conseqüentemente, a melhora do desempenho acadêmico, além de gerar confiança em si mesmo e, socialmente, contribuir para integração social e universitária”

De acordo com o que preceitua a legislação da instituição, a Política de Assistência Estudantil do IFAP fundamenta-se em princípios como a gratuidade do ensino, a democratização do acesso, a universalização da assistência, a supremacia das necessidades socioeconômicas e pedagógicas, a defesa da justiça social, o respeito à diversidade e o pluralismo de ideias. Ao estabelecer mecanismos de monitoramento bimestral do rendimento e da frequência, além de prever avaliação quantitativa e qualitativa da execução da política, a normativa também institui dispositivos de acompanhamento que buscam assegurar efetividade e transparência na gestão dos recursos públicos.

Desse modo, a política institucional não se limita à concessão de benefícios financeiros, mas, da forma que foi construída, objetiva ser instrumento estratégico de enfrentamento das desigualdades educacionais, ao reconhecer que o sucesso acadêmico está condicionado a múltiplos determinantes sociais. Ao articular assistência material, acompanhamento pedagógico, promoção da saúde, inclusão educacional e estímulo à participação estudantil, o IFAP reafirma a assistência estudantil como política pública estruturante e não meramente compensatória, alinhada ao princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Contudo, a análise dos editais publicados entre 2022 e 2024 evidencia que a oferta de benefícios permanece inferior à demanda existente no campus Macapá, resultando na constituição recorrente de listas de espera. Tal cenário reafirma a lógica da focalização restritiva e da gestão da escassez, tensionando a concepção da assistência estudantil como direito social. A centralidade do critério de renda familiar per capita, sem o reconhecimento explícito da condição de estudante cotista como marcador adicional de vulnerabilidade, revela desconexão entre políticas de acesso e políticas de permanência, fragilizando o previsto na Lei nº 12.711/2012.

Ademais, as condicionalidades relativas à frequência mínima e ao desempenho acadêmico, embora justificáveis sob a lógica da responsabilização por resultados na gestão pública, podem intensificar desigualdades ao desconsiderar as múltiplas determinações sociais, econômicas e raciais que atravessam as trajetórias estudantis. A efetividade do atendimento especializado, por sua vez, depende da existência de equipes multidisciplinares suficientes e de capacidade institucional homogênea entre os campi, o que revela tensões entre o desenho normativo da política e suas condições materiais de implementação.

Dessa forma, a assistência estudantil no contexto das ações afirmativas oscila entre a afirmação normativa do direito à permanência e os limites estruturais impostos pelo subfinanciamento, pela focalização seletiva e pela fragmentação institucional. O acesso real do ensino exige que a permanência seja compreendida não como concessão ou benefício eventual, mas como dimensão constitutiva do direito à educação. Somente por meio da integração entre políticas de acesso, permanência e êxito acadêmico será possível transformar a ampliação quantitativa das matrículas em efetiva igualdade de oportunidades educacionais.

3 MATERIALIDADE E LIMITES DO SISTEMA DE COTAS NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Este capítulo analisa a materialidade das políticas de ações afirmativas no âmbito do Instituto Federal do Amapá (IFAP), com foco no sistema de cotas implementado nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Macapá. Busca-se compreender como essas políticas se concretizam no acesso, na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, evidenciando tanto seus avanços quanto seus limites no enfrentamento das desigualdades educacionais. Para isso, o capítulo está organizado em dois tópicos: o primeiro aborda o ingresso dos estudantes cotistas no IFAP, analisando os dados relacionados ao acesso e à ocupação das vagas reservadas; o segundo discute o perfil socioeducacional, o desempenho acadêmico e o acompanhamento pedagógico desses estudantes, problematizando as condições de permanência e êxito no percurso formativo.

3.1 INGRESSO DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO SISTEMA DE COTAS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ

As condições de ingresso e o perfil dos estudantes cotistas que ingressaram nos cursos técnicos integrados de Ensino Médio por meio do edital n. 10/2021-IFAP/PROEN. O referido edital orientou o Processo Seletivo para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na modalidade presencial, ofertados nos *campi* Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana, para ingresso de alunos no primeiro semestre de 2022, sendo denominado PS Integrado 2022.1.

O curso técnico integrado ao ensino médio está dentre as possibilidades de educação profissional técnica de ensino médio articulada, de acordo com a LDB:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 1996)

De acordo com o edital, para concorrer é necessário comprovar a conclusão do Ensino Fundamental e ter a idade regular para ingresso no curso técnico. A seleção é realizada pela análise do desempenho (notas/conceitos) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e são considerados documentos como Histórico Escolar e Certificado de Conclusão via Provão/ENCCEJA, desde que acompanhados do Histórico

Escolar. A nota final atribuída ao candidato constituía-se na média das notas/conceitos de Língua Portuguesa e Matemática, com conversão para escala 0 a 100.

O processo seletivo ofereceu 400 vagas para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dentre as quais 50% foram reservadas, por força da lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), para candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Assim, as vagas foram distribuídas entre Ampla Concorrência e Ações Afirmativas/Cotas Sociais, com subcotas para candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e por critérios de renda.

O edital conceitua Ampla Concorrência como “vagas reservadas aos candidatos que não se enquadram no sistema de Ações Afirmativas/Cotas Sociais, ou que não desejam concorrer por meio delas.” Além disso, preceitua a Ampla Concorrência (PcD) com vagas reservadas aos candidatos com deficiência, que não se enquadrassem no sistema de Ações Afirmativas/Cotas Sociais, ou que não desejassem concorrer por meio delas.

Quanto às vagas reservadas às ações afirmativas/cotas sociais, reservava percentual de 50% das vagas a estudantes que tivessem cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Para concorrer às vagas reservadas, o candidato deveria comprovar que cursou integralmente o Ensino Fundamental em escola pública, não tendo estudado em escolas privadas (mesmo como bolsista).

Em consonância com a perspectiva de Bárbara Carine (2023), a inclusão educacional não se restringe à garantia de vagas, mas exige que as instituições assumam o compromisso com uma Educação Antirracista e com a valorização da diversidade como princípio organizador da vida acadêmica. Isso implica que o IFAP deve enfrentar as estruturas institucionais de exclusão, articulando políticas pedagógicas, curriculares e de assistência estudantil que reconheçam as identidades, as histórias e os saberes dos estudantes cotistas e de outros grupos minoritários, de modo a transformar o acesso formal em condições reais de acolhimento, permanência e equidade.

Dentro do percentual de 50% das vagas reservadas a estudantes que tivessem cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, reservam-se vagas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A renda familiar bruta mensal *per capita* é um dos critérios para concorrer a algumas cotas, que assim estavam dispostas:

- Cota 1 (C1): Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.

- Cota 2 (C2): Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.
- Cota 3 (C3): Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.
- Cota 4 (C4): Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o ensino fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.

Fonte: edital n. 10/2021-IFAP/PROEN

- Cota 5 (C5) Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda.
- Cota 6 (C6) Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda.
- Cota 7 (C7) Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente de renda.
- Cota 8 (C8) Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda.

As vagas foram distribuídas conforme o seguinte quadro de vagas do edital:

Quadro 7 – Quadro de vagas e cursos do Edital n. 10/2021-IFAP/PROEN

CAMPUS	CURSO	MODALIDADE	AMPLA CONCORRÊNCIA	AMPLA CONCORRÊNCIA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD)	ESCOLA PÚBLICA 50% DAS VAGAS								TOTAL POR CURSO	
					RENDA < -1,5 SALÁRIO MÍNIMO PER CAPITA				INDEPENDENTEMENTE DE RENDA					
					PRETOS, INDÍGENAS	PARDOS	OU	NÃO PRETOS, INDÍGENAS	AUTODECLARADOS PARDOS	OU	PRETOS, PARDOS OU INDÍGENAS	NÃO AUTODECLARADOS PARDOS OU INDÍGENAS		PRETOS
					COM DEFICIÊNCIA (C1)	SEM DEFICIÊNCIA (C2)	COM DEFICIÊNCIA (C3)	SEM DEFICIÊNCIA (C4)	COM DEFICIÊNCIA (C5)	SEM DEFICIÊNCIA (C6)	COM DEFICIÊNCIA (C7)	SEM DEFICIÊNCIA (C8)		
LARANJAL DO JARI	Técnico em Florestas	Presencial	19	01	01	07	01	01	01	07	01	01	40	
	Técnico em Administração	Presencial	19	01	01	07	01	01	01	07	01	01	40	
MACAPÁ	Técnico em Alimentos	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Edificações	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Estradas	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Mineração	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Química	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Redes de Computadores	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Administração	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
PORTO GRANDE	Técnico em Agroecologia	Presencial	14	01	01	05	01	01	01	04	01	01	30	
	Técnico em Logística	Presencial	19	01	01	07	01	01	01	07	01	01	40	
SANTANA	Técnico em Marketing	Presencial	19	01	01	07	01	01	01	07	01	01	40	
TOTAL DE VAGAS														400

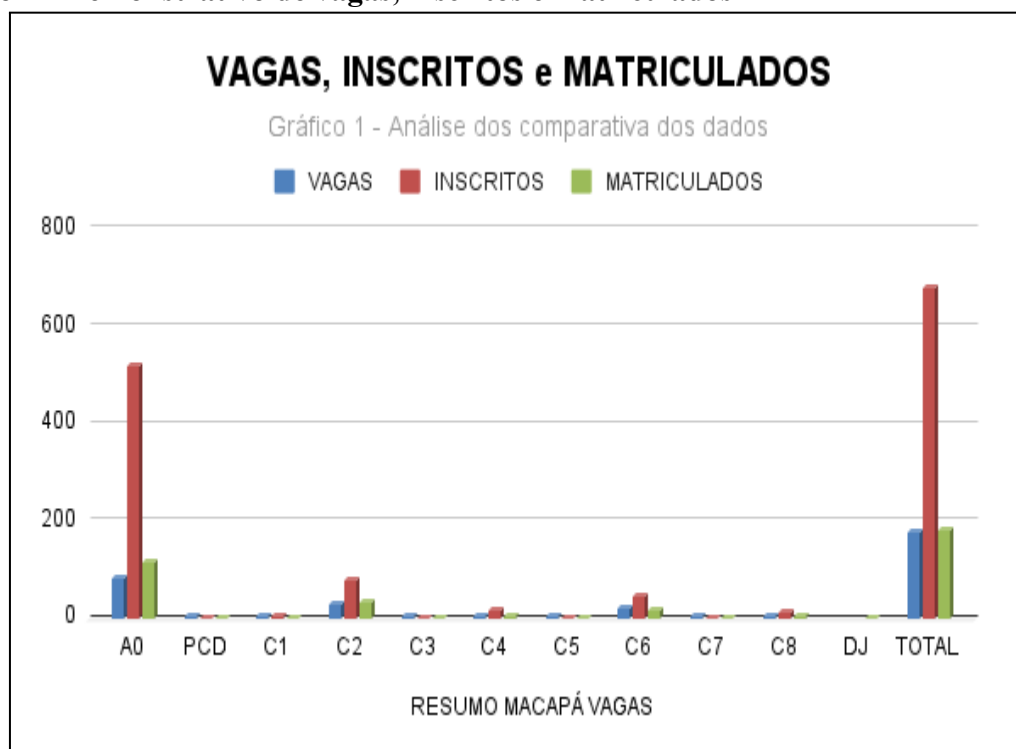
Fonte: extraído do Edital n. 10/2021-IFAP/PROEN.

Conforme podemos observar no Quadro 7, o *campus* Macapá – *locus* da pesquisa, ofertou vagas para os cursos técnicos integrados em Alimentos, Edificações, Estradas, Mineração, Química e Redes de Computadores, sendo 30 (trinta) vagas por curso, o que totalizava 180 (cento e oitenta) vagas no geral. Deste montante noventa vagas foram destinadas às cotas, conforme a lei 12.711/2012 (Brasil, 2012). Após os períodos de avaliação das inscrições, o *campus* Macapá obteve o total de 681 candidatos inscritos.

Como ilustrado no Gráfico 1, a análise comparativa entre o número de vagas ofertadas, inscritos e matriculados evidencia uma disparidade acentuada entre a ampla concorrência e as modalidades de cotas reservadas. Na ampla concorrência, observou-se elevada procura com 518 inscritos para 84 vagas, resultando em 117 matrículas, o que representa uma superação de 33 matrículas além das vagas inicialmente ofertadas. Em contrapartida, as cotas reservadas exibiram baixo preenchimento, com diversas modalidades sem qualquer matrícula registrada.

Cotas como C1, C3, C5 e C7 não registraram nenhum matriculado, e outras, como PCD e C4, tiveram desempenho muito aquém do esperado. Mesmo cotas com maior número de inscritos, como C2 e C6, apresentaram taxas de ocupação inferiores à ampla concorrência. Portanto, torna-se essencial reavaliar as estratégias institucionais de ingresso, acompanhamento e permanência, garantindo que o sistema de cotas cumpra seu papel de reduzir desigualdades e ampliar a representatividade nos cursos ofertados.

Gráfico 1 - Demonstrativo de vagas, inscritos e matriculados



Fonte: elaboração própria com base nas informações do do edital e do resultado final.

- **Cota 2 (C2):** esta cota, destinada a candidatos que não possuem deficiência, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, e possuem renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, apresentou um número significativo tanto de inscritos (78) quanto de matriculados (34). Este dado sugere que essa categoria atrai um número considerável de candidatos que atendem a esses critérios específicos.
- **Cota 6 (C6):** Semelhante à C2, esta cota é para candidatos que não possuem deficiência e se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, mas independe de comprovação de renda. Embora tenha tido menos inscritos (47) que a C2, ainda teve um número relevante de matriculados (19), indicando que há interesse por parte de candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que não se enquadram no critério de renda mais baixa.

Por outro lado, algumas cotas apresentaram um número muito baixo ou nulo de inscritos e matriculados:

- **Cotas 1 (C1), 3 (C3), 5 (C5) e 7 (C7):** Estas cotas, que são reservadas para **candidatos com deficiência**, seja com critério de renda ou não, e autodeclarados ou não como pretos, pardos ou indígenas, tiveram um número muito baixo de inscritos (4 na C1, e 0 nas demais) e nenhum matriculado. Isso indicar uma menor procura por essas vagas ou dificuldades na adesão de candidatos com deficiência aos cursos.

- **Cota 4 (C4) e Cota 8 (C8):** Estas cotas, destinadas a candidatos que **não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas**, também apresentaram números relativamente baixos de inscritos (17 e 14, respectivamente) e matriculados (5 e 6, respectivamente), sugerindo que a maior parte dos candidatos cotistas se enquadra na autodeclaração étnico-racial.

Em resumo, as cotas que contemplam candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, especialmente a C2 (com critério de renda) e a C6 (sem critério de renda), concentraram o maior número de inscritos e matriculados entre as cotas reservadas. As cotas para candidatos com deficiência, independentemente da autodeclaração de renda, tiveram baixa adesão.

Embora o alcance das ações afirmativas seja evidenciado pelas modalidades C2 e C6, observa-se uma lacuna significativa na ocupação direta das vagas reservadas pela Lei nº 12.711/2012: das 90 vagas previstas, apenas 66 foram preenchidas por inscrição direta em cotas. Contudo, a análise do perfil socioeducacional revela que a política de reserva de vagas é, na prática, subutilizada em seu canal direto, visto que dos 183 matriculados totais, 174 são egressos de escolas públicas (incluindo 140 negros e 1 indígena). Esse cenário demonstra que o público-alvo das ações afirmativas está ocupando massivamente a ampla concorrência, fenômeno que a literatura denomina como concorrência concomitante (Figueiredo, 2023). Essa preferência estratégica pela ampla concorrência, mesmo entre candidatos elegíveis às cotas, pode ser interpretada sob a ótica da estigmatização do cotista, onde o receio de discriminação ou inferiorização social atua como uma barreira psicológica à autodeclaração (Souza; Borges, 2024). Ademais, a crescente institucionalização das comissões de heteroidentificação, embora essencial para o combate a fraudes (Machado, 2021), introduz um componente de incerteza burocrática e receio de indeferimento, levando candidatos qualificados a buscarem a segurança jurídica da ampla concorrência para evitar o risco de eliminação no processo seletivo (Rodrigues Neto, 2025).

Fatores como a limitação do público elegível, a dificuldade de comprovação documental e a baixa procura em determinadas modalidades de cota, especialmente aquelas voltadas a pessoas com deficiência, podem ter contribuído para a não ocupação integral das vagas. Esse cenário reforça a necessidade de ações institucionais mais proativas para o fortalecimento das políticas de cotas, garantindo que os benefícios da lei alcancem, de fato, os grupos para os quais foram concebidos.

Conforme explicitado, a política de cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, representa um dos principais instrumentos em

prol da democratização do acesso à educação profissional e tecnológica no Brasil. No âmbito do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Macapá, o processo seletivo integrado de 2022 destinou 50% das vagas dos cursos técnicos de nível médio às ações afirmativas voltadas a estudantes oriundos da rede pública, com recortes de renda, etnia/raça e deficiência, organizadas em sete submodalidades (C1 a C8).

O IFAP assegurou a reserva de vagas conforme a legislação, mas o público-alvo da política (jovens de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência) ainda enfrenta barreiras estruturais para acessar e permanecer no ensino técnico federal. Entre os principais fatores que explicam esse cenário, destacam-se: o acesso ao edital do processo seletivo, as dificuldades de comprovação documental de renda e deficiência, a falta de orientação institucional durante o processo de inscrição, problemas de acesso e expertise com o sistema de inscrição e o desconhecimento, por parte dos estudantes e famílias, sobre o funcionamento das ações afirmativas.

Como consequência, observa-se o predomínio da ampla concorrência, que absorve as vagas remanescentes das cotas não preenchidas. Embora o edital preveja esse remanejamento como medida de eficiência administrativa, o que acaba por reduzir a representatividade dos grupos historicamente excluídos, enfraquecendo o objetivo redistributivo da política. A reserva de 50% das vagas, a transparência no processo de análise documental e o registro público dos resultados demonstram compromisso institucional com o cumprimento da lei. Entretanto, para que a política de cotas produza efeitos concretos de justiça social, é necessário avançar para estratégias de alcance e acolhimento que contemplem as especificidades da realidade amazônica, marcada por desigualdades territoriais, distâncias geográficas e vulnerabilidades históricas de povos quilombolas, indígenas e ribeirinhos.

O levantamento do processo seletivo de 2022 no IFAP Campus Macapá revela que, embora a política de cotas cumpra sua função formal, sua eficácia social é mediada pelo fato de que a ampla concorrência é massivamente ocupada por estudantes egressos de escolas públicas e autodeclarados pretos ou pardos. Contudo, o elevado índice de vacância nas vagas reservadas, especialmente para grupos de maior vulnerabilidade (baixa renda e pessoas com deficiência - PcD), indica que o gargalo estrutural da instituição deslocou-se da permanência e êxito para o acesso propriamente dito. A literatura aponta que a existência legal de vagas não garante, por si só, a inclusão, uma vez que barreiras invisíveis impedem que o público-alvo prioritário sequer atravesse a primeira etapa do certame (Dussilek, 2017).

Para que o princípio da equidade, norteador da Lei nº 12.711/2012, converta-se em inclusão efetiva na educação profissional amazônica, é imperativo que o IFAP aprimore seus

mecanismos de ingresso. A subutilização de vagas em cursos como Edificações, Estradas e Mineração (onde a ampla concorrência absorveu a maioria das matrículas remanescentes) evidencia a necessidade de políticas de busca ativa e simplificação de processos. Estudos sobre a implementação das cotas demonstram que a complexidade documental e a falta de campanhas informativas específicas atuam como mecanismos de exclusão administrativa, esvaziando o sentido da reserva legal (Miranda, 2022).

Quando passamos a analisar o ingresso por curso observamos o seguinte cenário: no curso técnico integrado em edificações, das 30 vagas ofertadas no PS, 23 foram preenchidas (matrículas efetivadas no curso) com os alunos que se inscreveram para ampla concorrência, sendo apenas 7 matrículas realizadas de candidatos das cotas C2 e C6. Ou seja, menos da metade das 15 vagas destinadas às cotas estabelecidas pela lei 12.711/2012.

Quanto às matrículas para o curso técnico em alimentos, observamos 15 matrículas efetivadas no curso dos alunos que se inscreveram para ampla concorrência conforme preceitua o edital e 15 matrículas efetivadas no curso preenchendo as vagas destinadas às cotas sendo: 8 matrículas realizadas de candidatos das cotas C2, 2 matrículas realizadas de candidatos das cotas C4, 2 matrículas realizadas de candidatos das cotas C8 e 3 matrículas realizadas de candidatos das cotas C6.

Destacamos que, ainda quanto às matrículas para o curso técnico em Alimentos, dois candidatos foram matriculados por ordem judicial. Estes incluem um candidato da Ampla Concorrência que pleiteava vaga para Pessoas com Deficiência (PcD) e outro candidato que concorreu à Cota 6 (C6: Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda).

A necessidade de intervenção judicial para a efetivação dessas matrículas é um dado extremamente significativo. Ela reforça a tese de que os editais, a despeito de sua função legal, muitas vezes apresentam complexidades e obstáculos burocráticos (especialmente na comprovação documental de renda, deficiência e até mesmo de conclusão escolar) que impedem o acesso administrativo.

A judicialização demonstra que, mesmo com o direito legalmente conquistado, o público historicamente excluído, que já enfrenta grandes dificuldades para acessar a informação do edital e cumprir seus requisitos iniciais, é forçado a suportar um custo adicional (tempo, financeiro e emocional) para garantir seu ingresso. Isso sublinha a necessidade urgente de aprimoramento dos procedimentos internos de validação e de

acolhimento institucional, evitando que o direito à educação se torne dependente da capacidade de litigar.

A judicialização do acesso à educação superior e técnica reflete um "acesso oblíquo", no qual o candidato, mesmo detentor do direito, é forçado a arcar com custos financeiros e emocionais para superar obstáculos burocráticos impostos pelos editais (Real, 2016). Esse fenômeno sublinha que a burocracia institucional pode se tornar um instrumento de precarização do direito, exigindo que o acolhimento institucional seja repensado para evitar que a educação dependa da capacidade de litigar dos sujeitos (Bühning, 2024).

No curso técnico em Estradas, as matrículas efetivadas seguem revelando a ineficácia da reserva de vagas para o público-alvo prioritário. Das 31 matrículas efetivadas, 27 foram preenchidas por candidatos da Ampla Concorrência, dominando o ingresso. Apenas quatro matrículas utilizaram o sistema de cotas: 3 da Cota 2 e uma da Cota 6.

O dado mais crítico é que nenhuma das demais categorias de cotas (C1, C3, C4, C5, C7 e C8), que incluem os recortes de Pessoas com Deficiência (PcD) e não autodeclarados PPI, registrou sequer um aluno inscrito e/ou com a inscrição inscrita deferida. O curso de Estradas, portanto, serve como um exemplo contundente de que a reserva legal de 50% das vagas falhou em alcançar sua função social, com a vasta maioria das vagas de cotas permanecendo desocupadas e, posteriormente, absorvidas pela ampla concorrência.

No curso técnico em Mineração, o padrão de acesso se repetiu de maneira acentuada. Das 30 matrículas efetivadas, 22 alunos ingressaram via ampla concorrência, absorvendo uma parcela significativa das vagas. Este domínio foi evidente desde o início, pois a primeira convocação já registrou 20 candidatos somente da ampla concorrência. Em contraste, as dez matrículas em cotas se concentraram em apenas duas submodalidades: cinco na Cota 2 e três na Cota 6. Tal como observado em outros cursos, as vagas destinadas a Pessoas com Deficiência e a outros recortes de vulnerabilidade (C1, C3, C4, C5, C7 e C8) permaneceram totalmente desocupadas.

O curso técnico em Química também seguiu a tendência de preenchimento predominante da ampla concorrência, porém de forma menos evidente. Das 30 vagas ofertadas, 16 foram ocupadas pela Ampla Concorrência, reforçando a hegemonia deste grupo no acesso. As 14 vagas restantes, destinadas às ações afirmativas, foram preenchidas por apenas quatro categorias de cotas, com maior concentração nas submodalidades PPI: seis candidatos ingressaram pela Cota 2 e quatro pela Cota 6. Destaca-se, neste curso, a presença minoritária de candidatos não autodeclarados PPI: duas matrículas na Cota 4 (Não PPI) e duas na Cota 8 (Não PPI, Indep. de Renda). No entanto, tal como nos demais cursos analisados, as

cotas destinadas a Pessoas com Deficiência (C1, C3, C5 e C7) permaneceram sem nenhuma matrícula, confirmando a dificuldade estrutural de acesso do público mais vulnerável ao sistema de vagas reservadas.

A análise das matrículas no curso técnico em Redes de Computadores corrobora o padrão observado nas demais áreas, caracterizado pelo preenchimento concentrado e pela exclusão do público-alvo de maior vulnerabilidade. Do total das 30 vagas, 16 foram preenchidas pela Ampla Concorrência, consolidando sua maioria.

Das 14 vagas ocupadas pelos candidatos inscritos nas ações afirmativas, a grande maioria se concentrou nas cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI): 6 matrículas foram pela Cota 2 e sete pela Cota 6 (PPI, Indep. de Renda). Notavelmente, este curso apresentou um número ligeiramente superior de preenchimento na C6 em comparação com a C2. Apenas duas matrículas ocorreram pela Cota 8 (Não PPI, Indep. de Renda). É crucial ressaltar que, de forma consistente com todos os outros cursos, as cotas destinadas a Pessoas com Deficiência (C1, C3, C5 e C7) permaneceram totalmente desocupadas, e a Cota 4 também não registrou ingressantes.

Contudo, a análise dos resultados do certame revela que, embora a reserva legal tenha sido devidamente implementada, sua efetividade prática foi parcial, uma vez que grande parte das cotas não foi preenchida. Tal situação decorre, sobretudo, da ausência de candidatos aptos ou do indeferimento documental nas modalidades que combinam critérios de renda, cor/etnia e deficiência, especialmente nas cotas C2, C3, C5 e C7. Essas modalidades, destinadas aos candidatos com maior vulnerabilidade social, apresentaram ausência total ou quase total de aprovados em todos os cursos ofertados.

A análise comparativa do processo seletivo para o ingresso no IFAP, no campus Macapá, para o ano de 2022, conclui que embora a instituição tenha cumprido formalmente a reserva de 50% das vagas para ações afirmativas, a eficácia social da política foi apenas parcial. A Ampla Concorrência demonstrou forte demanda e absorveu o maior número de matrículas, inclusive vagas remanescentes. Em contraste, as vagas reservadas ficaram amplamente desocupadas, especialmente nas subcontas que incluíam o recorte de Pessoas com Deficiência (C1, C3, C5 e C7), que não registraram nenhum matriculado.

Essa disparidade sugere que, apesar dos objetivos igualitários do sistema de cotas, persistem barreiras, que precisam ser analisadas que podem comprometer sua efetividade na prática. Embora a política vise garantir acesso a grupos historicamente excluídos, os dados revelam uma preferência marcante pela ampla concorrência, possivelmente motivada pela complexidade burocrática envolvida na comprovação de documentos para as cotas (como

autodeclaração racial, renda familiar ou origem escolar). Por que os candidatos optaram majoritariamente pela ampla concorrência? Seria o receio de indeferimento por falhas na documentação, estigma social associado às cotas ou falta de informação sobre os benefícios? Esses elementos apontam para falhas na implementação, que demandam maior suporte prévio aos candidatos, como campanhas educativas e simplificação de processos.

Uma análise granular dos perfis socioeducacionais revela que, mesmo na ausência de preenchimento direto das vagas reservadas, uma parcela significativa dos candidatos que ingressam pela ampla concorrência constitui o público-alvo das ações afirmativas. Entre os 117 matriculados na ampla concorrência, a proporção de indivíduos provenientes de escolas particulares é de 36 estudantes (aproximadamente 30,8%) compartilhando essa origem privada. Tal constatação sugere a ocorrência do fenômeno da concorrência concomitante (Figueiredo, 2023), onde candidatos elegíveis às cotas possuem desempenho acadêmico suficiente para ingressar via ampla concorrência. Essa preferência pela ampla concorrência pode ser interpretada como uma estratégia de acesso ou, ainda, como uma "fuga" de candidatos qualificados das modalidades de cotas, frequentemente motivada pelo receio de indeferimento burocrático nas comissões de heteroidentificação (Machado, 2021; Rodrigues Neto, 2025) ou pelo estigma social associado à reserva de vagas (Souza; Borges, 2024)."

Essa dinâmica ecoa as críticas de autores especializados em ações afirmativas. Soares (2019, p. 210), por exemplo, argumenta que "barreiras estruturais, como desigualdades educacionais prévias e desconfiança institucional, limitam a efetividade do sistema de cotas", o que se alinha aos baixos índices de preenchimento nas modalidades reservadas aqui observados. Complementarmente, Mendonça (2020, p. 89) identifica o "receio de rejeição na heteroidentificação racial ou na verificação socioeconômica" como fator propulsor da migração para a ampla concorrência, um fenômeno agravado pela complexidade documental exigida. Silva (2018, p. 145) vai além, alertando para "obstáculos burocráticos e culturais que comprometem a plena realização das ações afirmativas". Assim, os dados não apenas expõem falhas operacionais, mas demandam intervenções como simplificação de processos, campanhas de conscientização e monitoramento contínuo para maximizar o impacto reparatório da política.

Complementando essa análise, é imperativo considerar a identidade institucional dos Institutos Federais (IFs) e sua relação intrínseca com a classe trabalhadora. Historicamente, o sistema educacional brasileiro consolidou uma dualidade educacional, na qual o ensino propedêutico e intelectual era destinado à formação das elites dirigentes, enquanto o ensino

profissional e técnico era reservado às camadas populares para a formação imediata de mão de obra (Mota; Santos Araújo; Santos, 2018).

Embora a criação dos IFs tenha buscado transcender essa lógica através da integração entre ciência, cultura e trabalho, a percepção social dessas instituições permanece fortemente vinculada à instrumentalidade produtiva. Dados da Plataforma Nilo Peçanha e estudos de perfil socioeconômico confirmam que a vasta maioria dos discentes nos IFs possui baixa renda e provém integralmente da escola pública, reafirmando seu papel na escolarização dos "filhos da classe trabalhadora" (Oliveira, 2023; Lima, 2025). Consequentemente, observa-se uma baixa procura por essas instituições por parte das classes mais altas, que continuam a privilegiar trajetórias acadêmicas em universidades de pesquisa de maior prestígio social, vendo no ensino técnico uma via de menor valor simbólico e intelectual (Matos, 2025; Velloso; Maldonado, 2024).

3.1 PERFIL, DESEMPENHO ACADÊMICO E O ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES COTISTAS NO IFAP

Nesta seção, passaremos a analisar o perfil dos estudantes matriculados a partir de informações do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), plataforma digital utilizada pelo IFAP para centralizar informações acadêmicas, administrativas e financeiras, facilitando a gestão de estudantes, cursos e processos institucionais. Por meio do SUAP, é possível acompanhar matrículas, frequência, desempenho acadêmico e perfis dos alunos, incluindo dados sobre gênero, raça/cor e modalidade de ingresso, como cotas ou ampla concorrência.

A análise desses dados permite avaliar o progresso acadêmico dos estudantes, identificar necessidades de intervenção pedagógica e monitorar o cumprimento de políticas institucionais de inclusão e equidade. Este estudo examina o perfil dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e aspectos relacionados ao seu desempenho acadêmico, utilizando dados institucionais dos anos de 2022, 2023 e 2024. A investigação busca compreender como se configura o acesso e a permanência de estudantes oriundos de diferentes grupos étnico-raciais no Instituto Federal do Amapá (IFAP), especialmente à luz da Lei nº 12.711/2012, tornando-se uma ferramenta estratégica para o planejamento educacional e a promoção da justiça social no contexto acadêmico.

Diante das evidências que apontam para o não preenchimento integral das vagas reservadas conforme a distribuição editalícia, procedeu-se a um levantamento fundamentado

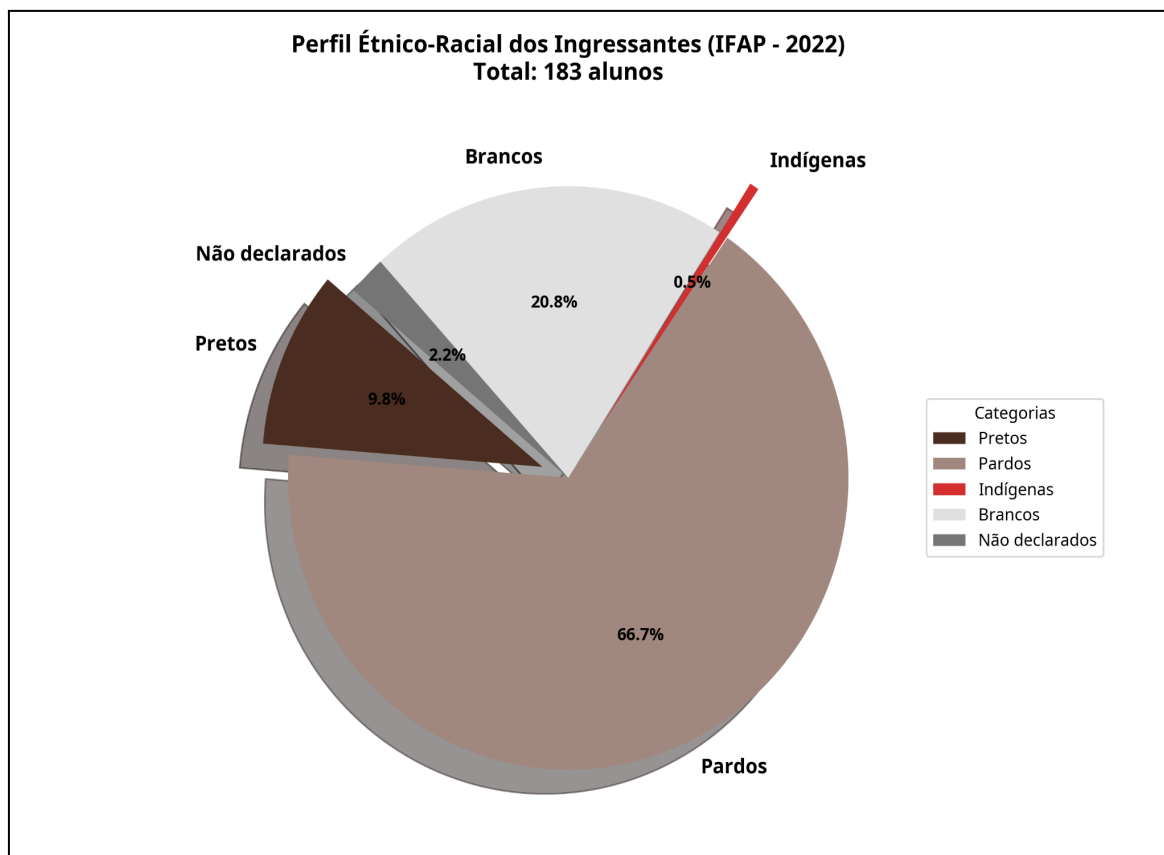
na autodeclaração étnico-racial informada pelos discentes no ato da matrícula. Essa metodologia, embora baseada na subjetividade do sujeito, é o pilar central das políticas de ações afirmativas no Brasil, pois permite que a instituição reconheça a identidade do estudante a partir de sua própria percepção de pertencimento (Munanga, 2019). Tal levantamento não apenas traça um panorama do perfil discente, mas subsidia a análise sobre o desempenho acadêmico e a formulação de políticas de permanência que considerem as especificidades de grupos historicamente sub-representados no ensino técnico.

Conforme os dados consolidados no Quadro 8, identificou-se que, dos 183 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados em 2022, a vasta maioria identifica-se com o grupo racial negro. Especificamente, 18 alunos declararam-se pretos e 122 pardos, totalizando 140 estudantes que, somados a 1 indígena, representam mais de 77% dos ingressantes.

Quadro 8: Perfil Étnico-Racial dos Ingressantes (Cursos Técnicos Integrados - 2022)

Autodeclaração Étnico-Racial	Número de Alunos	Porcentagem (%)
Pretos	18	9,8%
Pardos	122	66,7%
Indígenas	1	0,5%
Branco	38	20,8%
Não declarados	4	2,2%
Total	183	100%

Fonte: elaboração própria com base nas informações do SUAP.

GRÁFICO 2 - Perfil étnico-racial dos estudantes (IFAP - 2022)

Fonte: elaboração própria com base nas informações do SUAP.

No que se refere ao levantamento sobre a escola de origem dos estudantes, a pesquisa revela que, dos 183 matriculados no IFAP em 2022, 147 (aproximadamente 80,3%) provêm da rede pública, enquanto 36 (aproximadamente 19,7%) são egressos de instituições privadas. Esse dado, à primeira vista, corrobora a tese de que os Institutos Federais (IFs) cumprem sua função social de democratizar o acesso à educação de qualidade para as classes populares (Lorenzoni, 2018). Sob essa ótica, a instituição atua como um instrumento de emancipação humana, rompendo com a histórica dualidade educacional ao oferecer uma formação que integra ciência, técnica e cultura (Saviani, 2008; Frigotto, 2018). A massiva presença de estudantes da escola pública sinalizaria, portanto, o sucesso de uma política pública voltada à equidade e à superação das desigualdades de origem.

Entretanto, uma análise crítica convida a questionar se essa inclusão não mascara a perpetuação de uma estrutura de classes subordinada. Autores como Cunha (2000) e Kuenzer (2019) alertam para o risco de um neotecnicismo, no qual a expansão da educação profissional para as camadas populares serve prioritariamente à reprodução da força de trabalho qualificada para o mercado, sem necessariamente promover a mobilidade social ou o

acesso aos postos de comando da sociedade. Nessa perspectiva, os IFs poderiam ser interpretados como mecanismos de "contenção" das classes subalternas em trajetórias de ensino técnico, reservando as universidades de pesquisa e as carreiras de prestígio para as elites, o que Kuenzer (2019) define como uma formação diferenciada por origem de classe que induz os trabalhadores a aceitarem sua posição na divisão social do trabalho.

Em síntese, os dados do IFAP situam-se no cerne de uma tensão dialética. Por um lado, a ocupação das vagas por estudantes da escola pública representa uma inegável conquista democrática e um espaço de resistência contra a exclusão educacional (Gentili, 2001). Por outro, a subutilização das cotas e a predominância de um público que busca a inserção imediata no mercado de trabalho reforçam a necessidade de monitorar se a instituição está promovendo a emancipação integral ou apenas refinando a qualificação da classe operária amazônica. A efetividade social do IFAP reside, portanto, no equilíbrio entre essas duas vertentes: garantir o acesso das massas populares a um ensino de excelência, ao mesmo tempo em que combate a lógica instrumental que tenta reduzir a educação profissional a um mero apêndice das demandas produtivas.

Nesse contexto, a estrutura dos Institutos Federais, pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, emerge como um potencial catalisador para a superação da "bolha técnica" e o fomento do pensamento crítico. Ao proporcionar aos estudantes o acesso a atividades de pesquisa e projetos de extensão, os IFs oferecem um ambiente propício para a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade, intervir socialmente e ir além da mera reprodução de conhecimentos técnicos. Essa perspectiva de formação integral, que transcende a qualificação para o mercado, é o que deveria impulsionar a emancipação dos "filhos da classe trabalhadora", permitindo-lhes não apenas ingressar no mundo do trabalho, mas também transformá-lo e questionar as estruturas sociais que historicamente os confinaram a posições subalternas.

Quadro 9: Perfil dos Matriculados por Escola de Origem (IFAP - 2022)

Escola de Origem	Número de Alunos	Porcentagem (%)
Escola Pública	147	80,03%
Escola Privada	36	19,07%
Total	183	100%

Fonte:elaboração própria com base nas informações do SUAP.

Adicionalmente, uma análise da autodeclaração étnico-racial entre os 36 estudantes egressos de escolas privadas revela uma composição diversificada. Desses, 3 declararam-se pretos, 21 pardos, 11 brancos e 1 não se autodeclarou. Tal distribuição indica que, mesmo no segmento proveniente de instituições particulares, há uma presença significativa de indivíduos que se identificam como negros (pretos e pardos), totalizando 24 estudantes. Esse dado complexifica a compreensão do perfil do discente, sugerindo que a origem escolar privada não é um fator isolado na construção da identidade racial e que as políticas de ações afirmativas devem considerar a intersecção de diferentes marcadores sociais para uma análise mais aprofundada do acesso e da permanência no ensino federal.

Após realizarmos o levantamento de como os alunos matriculados se autodeclararam e de qual tipo de escola vieram, passaremos ao levantamento do rendimento acadêmico dos estudantes ingressantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Macapá, realizado a partir dos registros institucionais referentes aos cursos técnicos integrados, tomando como base o desempenho no primeiro ano de ingresso. A análise considerou as variáveis do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), Percentual de Progresso, observações no histórico escolar, registro de atendimento pedagógico e dados da assistência estudantil associados à variável **Etnia/Raça**, com o objetivo de compreender o desempenho dos diferentes grupos de estudantes e suas possíveis correlações com as políticas de acesso e permanência.

Essa abordagem permitiu estabelecer uma relação entre os dados de perfil socioeducacional, como a predominância de estudantes oriundos de escolas públicas e de autodeclarados pretos e pardos, e o rendimento acadêmico, possibilitando refletir sobre os impactos das políticas afirmativas e do ensino médio integrado na promoção da equidade educacional. Assim, a análise do rendimento não se limita a um diagnóstico quantitativo, mas integra-se à discussão sobre o papel dos Institutos Federais na consolidação de práticas inclusivas e na garantia de condições efetivas de permanência e sucesso escolar.

O IFAP - Campus Macapá, ofertou 6 cursos técnicos integrados, conforme já exposto anteriormente, para o ano letivo de 2022, nestes cursos foram matriculados 183 estudantes, destes 66 adentraram pelo sistema de cotas e 117 foram oriundos da ampla concorrência. Nosso objetivo inicial é identificar se existem diferenças significativas de desempenho acadêmico entre os alunos que se autodeclararam negros e brancos, especialmente aqueles ingressantes por meio de sistema de cotas e os ingressantes não cotistas nos cursos descritos. Para sanar esse questionamento, iniciamos comparando o resultado da média do IRA dos dois

grupos, cotistas e não cotistas. O quadro 10, exposto a seguir, apresenta uma análise do IRA dos alunos cotistas e não cotistas no período de 2022 a 2024.

A partir do processamento dos dados individuais dos estudantes matriculados em 2022, realizou-se uma análise estatística detalhada do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), segmentando os resultados por escola de origem e por raça/cor. Para que a moda (o valor que mais se repete) fosse estatisticamente representativa em um conjunto de notas decimais, os valores foram arredondados para números inteiros, permitindo identificar a faixa de desempenho mais frequente em cada grupo.

Como observa Libâneo (2012), a análise dos resultados escolares, expressa por indicadores de desempenho, constitui um instrumento relevante para avaliar a efetividade do processo educativo. Os quadros 10 e 11 apresentam a média, a mediana e a moda (arredondada) do IRA para os diferentes subgrupos.

Quadro 10: Estatísticas do IRA por Escola de Origem (2022)

Tipo de Escola	Média	Mediana	Moda (Inteira)
Pública	77,87	86,39	91
Particular	80,58	86,66	83

Fonte: elaboração própria com base nas informações do SUAP.

Quadro 11: Estatísticas do IRA por Raça/Cor (2022)

Raça/Cor	Média	Mediana	Moda (Inteira)
Pretos	75,38	85,21	85
Pardos	78,13	86,08	91
Indígenas	87,75	87,75	88
Branços	80,87	87,40	86

Fonte: elaboração própria com base nas informações do SUAP.

Os resultados demonstram que, embora existam variações nas médias, os valores de mediana e moda revelam uma convergência de desempenho expressiva entre os grupos. A moda para estudantes de escola pública e para o grupo de pardos, por exemplo, situa-se na

faixa dos 91 pontos, o que indica um patamar de excelência alcançado por uma parcela significativa desses discentes.

Essa proximidade de resultados corrobora a tese de que, uma vez superadas as barreiras de acesso, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e egressos de escola pública tende a se equiparar e, em alguns casos, superar o dos demais estudantes. No caso do IFAP, a diferença entre a mediana dos alunos de escola pública (86,39) e de escola particular (86,66) é mínima, reforçando a eficácia do ensino médio integrado em promover a equidade educacional.

Essa convergência de desempenho encontra amplo respaldo na literatura acadêmica recente. Estudos realizados em diversas instituições da Rede Federal e em universidades públicas demonstram que, embora possa existir um diferencial de rendimento no momento do ingresso, os estudantes beneficiários de ações afirmativas apresentam uma trajetória de superação ao longo do curso, muitas vezes registrando menores taxas de evasão e trancamento em comparação aos não cotistas. Cavalcanti et al. (2019) argumentam que os fatores socioeconômicos e a base formativa prévia exercem maior influência sobre o rendimento acadêmico do que a modalidade de ingresso em si, evidenciando que a política de cotas não compromete o padrão de excelência das instituições.

Ademais, dados recentes do Ministério da Educação indicam que o índice de conclusão de curso entre cotistas na rede federal chega a ser superior ao de não cotistas, o que reforça a tese de que o suporte institucional e a permanência qualificada são os verdadeiros divisores de águas para o êxito escolar. Assim, a realidade observada no IFAP, onde a moda do rendimento para estudantes de escola pública e pardos atinge o patamar de 91 pontos, não é um fato isolado, mas parte da busca pela democratização do conhecimento e afirmação de competências de grupos historicamente marginalizados.

Como discutido anteriormente, a ocorrência da concorrência concomitante (Figueiredo, 2023) sugere que muitos candidatos elegíveis às cotas possuem capital cultural e desempenho acadêmico suficiente para competir na ampla concorrência. Os dados de rendimento confirmam essa hipótese, evidenciando que a política de ações afirmativas não compromete a excelência acadêmica, mas sim amplia o espectro de talentos atendidos pela instituição pública.

Para o cálculo do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) médio dos estudantes, procedeu-se à soma de todas as médias individuais obtidas e, em seguida, à divisão pelo número total de alunos considerados, resultando em um valor representativo do desempenho global da turma. Essa metodologia permite identificar tendências de rendimento e possíveis

disparidades entre grupos. Segundo Libâneo (2012), a análise dos resultados escolares constitui um instrumento relevante para avaliar a efetividade do processo educativo e subsidiar políticas de permanência e sucesso escolar.

O quadro 12 é resultado da média do IRA dos dois grupos (cotistas e não cotistas) no período de 2022 a 2024. Observa-se que, embora o desempenho dos alunos não cotistas seja numericamente superior em todos os anos, a diferença é mínima, indicando trajetórias acadêmicas semelhantes.

Quadro 12 - Resultado da média do IRA por modalidade de ingresso (2022-2024)

Período	Não Cotistas	Cotistas	Diferença
2022	81,93	81,63	0,30
2023	87,22	86,22	1,00
2024	87,11	86,73	0,38

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP (2024).

Apesar da convergência observada nos indicadores de desempenho típicos (mediana e moda) para a maioria dos estudantes, uma análise granular dos casos de baixo rendimento e evasão revela desafios persistentes que impactam a trajetória de uma parcela dos discentes. Em 2022, identificaram-se 18 estudantes com Índices de Rendimento Acadêmico (IRA) entre 0,00 e 59,89, associados a situações de cancelamento, transferência ou abandono. A distribuição desses casos por modalidade de ingresso, escola de origem e status de matrícula é crucial para compreender as vulnerabilidades específicas.

Do total de 18 estudantes com baixo IRA, 11 ingressaram por meio da ampla concorrência e 7 por meio de cotas.

Entre os 11 estudantes da ampla concorrência com baixo IRA:

- 5 eram oriundos de escolas privadas.
- 6 eram oriundos de escolas públicas.
- Em relação ao status de matrícula, registraram-se 3 casos de evasão (sendo 2 de escola privada e 1 de escola pública), 1 jubramento (de escola pública), 4 transferências externas (sendo 3 de escola privada e 2 de escola pública) e 1 transferência interna (de escola privada).

Entre os 7 estudantes cotistas com baixo IRA:

- 4 eram da cota C2 e 2 da cota C6, todos de escola pública.
- Em relação ao status de matrícula, registraram-se 2 casos de evasão (ambos da cota C2), 4 transferências externas (sendo 2 da cota C6 e 1 da cota C2) e 1 transferência interna (da cota C2).

Esses dados, compilados no Quadro 13, sugerem que as dificuldades de permanência e êxito não se restringem a uma única modalidade de ingresso ou perfil socioeconômico. A presença de estudantes de escolas privadas e da ampla concorrência entre os casos de baixo rendimento e evasão reforça a complexidade dos fatores que influenciam a trajetória acadêmica, transcendendo a mera condição de cotista ou não cotista. A análise aprofundada desses casos é fundamental para o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil e acompanhamento pedagógico mais eficazes, que considerem a intersecção de vulnerabilidades e a necessidade de suporte individualizado para garantir a permanência e o sucesso de todos os discentes.

Quadro 13 - Perfil e Status de Matrícula de Estudantes com Baixo IRA (0,00-59,89)

Modalidade de Ingresso	Tipo de Cota	Escola de Origem	IRA	Status de Matrícula
Ampla Concorrência	N/A	Privada	8.75	Evasão
Ampla Concorrência	N/A	Pública	8.59	Jubilado
Cotista	C2	Pública	8.06	Evasão
Ampla Concorrência	N/A	Privada	0.0	Transferido Externo
Ampla Concorrência	N/A	Pública	6.53	Matriculado
Cotista	N/A	Privada	3.84	Transferido Externo
Cotista	C6	Pública	.0	Transferido Externo
Cotista	C2	Pública	59	Evasão
Ampla Concorrência	N/A	Pública	0.0	Transferido Externo
Cotista	C2	Pública	9.67	Transferido Interno
Ampla Concorrência	N/A	Privada	8.67	Transferido Externo

Ampla Concorrência	N/A	Pública	0.0	Transferido Externo
Ampla Concorrência	N/A	Pública	0.29	Evasão
Ampla Concorrência	N/A	Privada	1.0	Transferido Interno
Ampla Concorrência	N/A	Pública	9.89	Matriculado
Cotista	C6	Pública	4.08	Transferido Externo
Ampla Concorrência	N/A	Privada	.0	Evasão
Cotista	C2	Pública	5.4	Transferido Externo

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP (2024).

Essa queda no rendimento pode estar relacionada à transição abrupta para o ensino técnico integrado. Segundo Moura (2014), a articulação entre formação geral e profissional impõe desafios de adaptação a jovens que enfrentam uma carga horária ampliada e até 17 componentes curriculares. Pacheco (2011) complementa que a proposta de formação integral requer metodologias que reconheçam essas dificuldades para evitar processos excludentes.

No acompanhamento longitudinal, observou-se que em 2023 a média geral subiu para a faixa dos 86-87 pontos, demonstrando a maturação acadêmica dos grupos. Contudo, persistiram desafios: oito transferências externas entre não cotistas e duas entre cotistas. Em 2024, 17 estudantes não concluíram o curso no prazo regular devido a pendências de carga horária e reprovações acumuladas, evidenciando que o problema central não é apenas o abandono, mas a retenção acadêmica.

A trajetória dos alunos de 2022 (Quadro 14) revela que, dos 183 ingressantes, 144 (78,7%) integralizaram o curso no prazo previsto. Embora o rendimento médio seja próximo, o índice de evasão e transferências foi ligeiramente superior entre os não cotistas no segundo ano, sugerindo que fatores socioeconômicos e pedagógicos impactam ambos os grupos.

Quadro 14 - Fluxo de Permanência e Conclusão (Turma 2022)

Ano	Situação	Quantidade
2022	Ingressantes	183
2023	Alunos Ativos no início do ano	171
2024	Concluintes no prazo regular	144

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP.

Ao analisar o percurso dos matriculados ao longo dos três anos letivos, observa-se um processo gradual de redução no número de estudantes que seguiram o percurso para a conclusão no tempo regular de 3 anos do técnico integrado. Em 2022, ingressaram 183 alunos, dos quais 12 evadiram durante o primeiro ano do curso. No início de 2023, 171 estudantes permaneceram ativos, mas ao final desse período apenas 161 concluíram o ano letivo e prosseguiram para o terceiro ano. No encerramento do ciclo, em 2024, constatou-se que 144 dos estudantes ingressantes em 2022 concluíram o curso técnico sem pendências, alcançando, portanto, a integralização curricular dentro do prazo previsto.

A conclusão do curso técnico integrado representa o êxito final da política de acesso e permanência, 144 alunos (78,7%) lograram êxito na conclusão de seus respectivos cursos no prazo regular. A análise do perfil desses egressos revela dados fundamentais sobre a eficácia social da instituição e o acesso ao ensino técnico de excelência. Os Quadros 15 e 16 sintetizam o perfil desses 144 concluintes sob as óticas da escola de origem e da autodeclaração étnico-racial.

Quadro 15 - Perfil dos Concluintes por Escola de Origem (N=144)

Escola de Origem	Número de Egressos	Porcentagem (%)
Escola Pública	121	84,03%
Escola Privada	23	15,97%
Total	144	100,00%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP.

Quadro 16 - Comparação do perfil Étnico-Racial dos ingressantes / Concluintes

Etnia/Raça	Ingressantes	Concluintes	Não Concluídos	Taxa Conclusão (%)
Branços	38	30	8	78.95
Indígenas	1	1	0	100
Não declarados	4	5	0	125
Pardos	122	96	26	78.69
Pretos	18	12	6	66.67
TOTAL	183	144	39	78.68852459016394

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP.

Os dados de conclusão reforçam a função social do IFAP como um espaço de ascensão e consolidação acadêmica para as classes populares. Observa-se que a vasta maioria dos concluintes (84,03%) é oriunda da escola pública, o que desmistifica a ideia de que apenas estudantes com base privada logram êxito em cursos de alta complexidade técnica. Esse fenômeno é o que a literatura denomina de "êxito da escola pública" (SAVIANI, 2008), onde o ambiente institucional e o tripé ensino-pesquisa-extensão atuam como equalizadores de oportunidades.

No que tange ao perfil étnico-racial, a soma de pretos e pardos atinge 75% do total de concluintes (108 estudantes), refletindo fielmente a composição demográfica da região amazônica e o impacto das ações afirmativas. É notável que, mesmo entre os concluintes egressos de escola privada (23 alunos), a maioria é composta por pardos (16 alunos), sugerindo que a identidade racial negra perpassa diferentes estratos socioeconômicos na instituição.

A presença de um concluinte indígena e 13 concluintes pretos (todos oriundos de escola pública) demonstra que, apesar dos desafios de evasão discutidos anteriormente, o IFAP consegue proporcionar a formatura de grupos historicamente marginalizados. Como aponta Munanga (2019), o sucesso desses estudantes não é apenas uma vitória individual, mas

uma afirmação da competência coletiva de grupos que, por séculos, foram excluídos do acesso ao conhecimento técnico e científico de ponta.

Os 144 concluintes do IFAP, com seu perfil majoritariamente negro e egresso da escola pública, representam, inegavelmente, a materialização do direito à educação profissional e tecnológica, um avanço que deve ser reconhecido e aprimorado. Contudo, essa constatação numérica, por si só, não encerra o debate sobre a efetividade e a profundidade da inclusão promovida pela instituição. É imperativo, portanto, problematizar se esses dados comprovam uma inclusão genuína na perspectiva da diversidade e da emancipação, ou se, ao contrário, estamos diante de uma lógica que, sob o manto da inclusão, perpetua a formação de mão de obra qualificada para a manutenção dos arranjos produtivos locais de Macapá, sem necessariamente promover a ruptura com as estruturas de desigualdade social.

Nesse sentido, pensadores críticos da educação, como Luiz Antônio Cunha (2000) e Acácia Kuenzer (2019), alertam para o risco de que a expansão da educação profissional, incluindo a rede federal, possa ser instrumentalizada por uma lógica neotecnicista. Para esses autores, a ênfase na qualificação para o mercado de trabalho, embora necessária, pode desviar o foco da formação integral e crítica, transformando os Institutos Federais em meros aparelhos de reprodução da força de trabalho, sem questionar as relações de poder e a estratificação social. A alta taxa de conclusão de estudantes de classes populares, predominantemente negros, poderia, sob essa ótica, ser interpretada como a eficiência do sistema em alocar esses indivíduos em posições específicas dentro da divisão social do trabalho, sem lhes oferecer o "combustível para pensar de forma crítica" que o tripé ensino, pesquisa e extensão deveria proporcionar.

Por outro lado, a perspectiva de autores como Dermeval Saviani (2008) e Gaudêncio Frigotto (2018) oferece um contraponto dialético. Para eles, a educação profissional e tecnológica, especialmente em instituições públicas como o IFAP, possui um potencial intrínseco de emancipação. O acesso de grupos historicamente excluídos a um ensino de qualidade, que integra ciência, cultura e trabalho, deveria, em tese, munir esses estudantes de ferramentas para analisar criticamente a realidade, intervir socialmente e, assim, transcender a mera condição de mão de obra. A presença majoritária de negros e egressos da escola pública entre os concluintes, sob essa ótica, seria um indicativo de que o IFAP, ao menos em seu potencial, está cumprindo um papel democratizante e de promoção da justiça social.

Assim, a análise dos 144 concluintes do IFAP revela uma tensão inerente à própria natureza dos Institutos Federais: entre a função de qualificar para o mercado e o ideal de formar cidadãos críticos e transformadores. O desafio reside em garantir que o êxito

quantitativo na conclusão do curso se traduza em uma efetiva inclusão social e em uma formação que capacite esses jovens a questionar e a agir sobre as estruturas que historicamente os marginalizaram, e não apenas a se inserirem em arranjos produtivos preexistentes.

Para além dos concluintes, observamos que o panorama demonstrado ao longo da pesquisa evidencia uma trajetória marcada por pequenas, porém contínuas perdas ao longo dos anos, o que reflete tanto as dificuldades de permanência quanto os desafios de rendimento enfrentados pelos estudantes. Apesar disso, demonstra a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais de apoio e acompanhamento estudantil. A análise do percurso formativo da turma, portanto, revela a importância de fortalecer ações que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada e o êxito escolar, princípios reafirmados por instrumentos normativos como a lei nº 14.914/2024, que dispõe sobre a política de permanência e sucesso dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A análise da permanência e do êxito na educação profissional e tecnológica não pode ser reduzida apenas aos números de conclusão. É fundamental compreender as trajetórias daqueles que, por diversos motivos, não concluíram o curso no prazo regular. Entre os ingressantes de 2022, identificamos 42 casos de "saída" (evasão, transferências, cancelamentos ou jubilação), cujos perfis e motivos de interrupção da trajetória acadêmica revelam as tensões entre a estrutura institucional e as realidades vividas pelos estudantes. O Quadro 17 sintetiza o perfil desses estudantes que não concluíram o curso no período analisado.

Quadro 17 - Perfil dos Estudantes com Trajetória Interrompida (N=42)

Categoria	Subgrupo	Número de Saídas	Porcentagem (%)
Escola de Origem	Pública	29	69,05%
	Privada	13	30,95%
Raça/Cor	Parda	29	69,05%
	Branca	8	19,05%
	Preta	5	11,90%

Modalidade de Ingresso	Ampla Concorrência	23	54,76%
	Cotista	19	45,24%
Motivo da Saída	Transferência Externa	21	50,00%
	Jubilamento	12	28,57%
	Evasão	7	16,67%
	Transferência Interna	2	4,76%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SUAP.

A análise dos dados revela que a transferência externa (50%) é o principal motivo de saída, sugerindo uma mobilidade estudantil que, embora interrompa o vínculo com o IFAP, não necessariamente indica um abandono do sistema educacional. Contudo, o jubilamento (28,57%) e a evasão (16,67%), que atingem majoritariamente estudantes negros (pardos e pretos) e egressos da escola pública, demandam uma reflexão profunda sobre as barreiras invisíveis da permanência.

Para Bárbara Carine (2023), o ambiente escolar muitas vezes atua como um espaço de "deseducação" quando não reconhece as identidades e as histórias dos corpos negros que o habitam. A saída desses estudantes pode ser interpretada não como uma falha individual de desempenho (visto que o IRA médio de quem saiu, excluindo zeros, foi de 44,09), mas como uma resposta à falta de pertencimento ou à pressão de uma estrutura que prioriza a técnica em detrimento da subjetividade.

Nilma Lino Gomes (2017) argumenta que o movimento negro educa o Estado e as instituições ao exigir que as políticas de permanência transcendam o auxílio financeiro. A permanência efetiva requer uma "pedagogia da diversidade" que acolha o estudante em sua totalidade. No IFAP, a saída de 29 estudantes negros aponta para a necessidade de fortalecer as redes de apoio psicopedagógico e as políticas de combate ao racismo institucional, que muitas vezes se manifesta na forma de estigma e desconfiança sobre a capacidade acadêmica dos cotistas.

A perspectiva de Ailton Krenak (2020) sobre "adiar o fim do mundo" pode ser transposta para o contexto educacional: cada evasão é o "fim de um mundo" de possibilidades para um jovem da classe trabalhadora. Krenak nos convida a pensar se a escola está preparada

para ouvir os "cantos" e as "histórias" desses estudantes ou se busca apenas moldá-los a uma lógica de produtividade que lhes é estranha. A saída por jubilamento, por exemplo, é a materialização burocrática dessa incapacidade de diálogo entre o tempo da vida e o tempo da instituição. Desta forma, A evasão e a transferência de estudantes negros na região amazônica não podem ser analisadas sem considerar o impacto da precariedade dos transportes, da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e da busca por cursos que ofereçam retorno financeiro mais imediato, muitas vezes em detrimento do sonho da formação técnica integrada.

Em suma, os 42 casos de saída não são apenas estatísticas de insucesso; são indicadores de que a política de ações afirmativas no IFAP precisa ser acompanhada de uma reforma decolonial da permanência. Como sugere a análise, o êxito não deve ser medido apenas por quem chega ao final, mas pela capacidade da instituição de não deixar ninguém pelo caminho por falta de escuta, acolhimento e reconhecimento de suas identidades.

Desta forma, passamos a voltar nosso olhar à análise do acompanhamento técnico-pedagógico, os dados foram obtidos por meio da aba ETEP (Ensino Técnico-Pedagógico), disponível no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Essa ferramenta é utilizada pelos setores pedagógicos e de assistência estudantil para o registro e monitoramento dos atendimentos realizados aos discentes, possibilitando o acompanhamento de aspectos relacionados à frequência, rendimento acadêmico, comportamento, dificuldades de aprendizagem e encaminhamentos a serviços especializados, internos ou externos à instituição.

Com base nas informações extraídas dessa aba, observou-se que, em 2022, foram realizados seis registros de atendimentos pedagógicos referentes a dois estudantes: sendo um da ampla concorrência e um cotista. Desses, quatro registros correspondem ao aluno da ampla concorrência e dois ao aluno cotista, com anotações voltadas principalmente à baixa frequência e dificuldades de aprendizagem.

No ano de 2023, foram registrados cinco atendimentos, todos relacionados à baixa frequência e ao baixo rendimento em componentes curriculares. Desse total, três registros referem-se a um mesmo discente e dois a outro, ambos classificados posteriormente como transferência externa, ou seja, não concluíram o curso no IFAP.

Já em 2024, verificou-se um aumento expressivo no número de registros de ETEP, evidenciando o fortalecimento das ações de acompanhamento técnico-pedagógico. Foram contabilizados 22 atendimentos realizados pela assistente social, dos quais oito resultaram em encaminhamentos ao serviço social externo. Além disso, houve 32 registros de atendimentos

psicológicos, voltados a questões de rendimento, frequência, assistência social e saúde, e 42 atendimentos pedagógicos abordando aspectos como frequência, comportamento, aprendizagem e baixo rendimento em componentes curriculares.

Pode-se evidenciar que o aumento dos registros concentrados em um mesmo sistema possibilita maior controle e acompanhamento da trajetória dos estudantes, permitindo identificar precocemente situações de vulnerabilidade e planejar ações integradas entre os setores pedagógico, psicológico e social. Dessa forma, o ETEP se consolida como uma ferramenta essencial para o fortalecimento das estratégias institucionais de permanência e êxito estudantil.

De acordo com Pacheco (2011), os Institutos Federais foram concebidos como instituições de formação integral, voltadas à emancipação dos sujeitos e ao desenvolvimento social e produtivo do país. Assim, mais do que oferecer qualificação profissional, essas instituições devem atuar na transformação das condições de vida dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de grupos historicamente marginalizados.

No decorrer das análises, foram encontradas diversas dificuldades no que concerne aos dados. Mesmo fazendo parte do corpo técnico-pedagógico da instituição, houve limitação no acesso a informações não disponíveis mediante o uso dos filtros do assentamento acadêmico. Tais informações incluem observações sobre o rendimento qualitativo dos estudantes relacionadas ao acompanhamento pedagógico institucional, essenciais para a compreensão das dificuldades reais dos alunos envolvidos. Outra dificuldade a ser pontuada refere-se ao edital do Programa de Assistência Estudantil, que só foi lançado em março, um mês após o início das aulas. Em consequência, o resultado final e o cadastramento para que os alunos pudessem receber o benefício só ocorreram a partir de abril.

Quanto a análise do resultado preliminar do Programa de Assistência Estudantil (PAE), referente ao Edital nº 06/2022/PROEN/IFAP, evidencia que, dos 183 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do campus Macapá, apenas seis foram contemplados com o benefício, todos na modalidade de auxílio-alimentação. Tal número revela uma cobertura restrita frente à demanda estudantil e expõe fragilidades estruturais do edital, que foi elaborado sob a vigência do antigo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010.

Esse marco normativo, embora pioneiro, não previa diretrizes específicas de priorização para cotistas, o que explica a ausência de reserva de vagas ou pontuação diferenciada para estudantes oriundos de grupos historicamente vulnerabilizados. Assim, observa-se que o PAE 2022 reproduziu uma lógica de atendimento universalista, sem critérios

afirmativos internos, o que limita a efetividade das políticas de permanência e a concretização dos princípios da Lei nº 12.711/2012. À luz da nova Lei nº 14.914/2024, que institui a atual Política Nacional de Assistência Estudantil, torna-se evidente a necessidade de atualização dos instrumentos institucionais, de modo a incluir parâmetros de equidade, priorização e acompanhamento para estudantes cotistas e em maior vulnerabilidade social.

A nova Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914/2024, representa um marco na consolidação das políticas públicas voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes da educação profissional e tecnológica. No contexto do IFAP, sua implementação demanda a revisão dos editais e a criação de normativas internas que assegurem a destinação de recursos proporcionais aos estudantes cotistas, garantindo que o acesso às ações afirmativas se traduza em equidade real durante o percurso formativo.

Frigotto (2018) ressalta que a educação pública deve romper com a lógica meritocrática e excludente que historicamente reproduz as desigualdades sociais, transformando-se em instrumento de emancipação e justiça social. Nessa perspectiva, o fortalecimento da assistência estudantil, articulado à política de cotas e à gestão democrática, constitui um passo fundamental para o cumprimento da missão dos Institutos Federais: oferecer uma educação pública, gratuita e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento humano e a redução das desigualdades regionais e sociais.

Diante das limitações identificadas no Edital nº 06/2022/PROEN/IFAP, torna-se imprescindível que o Instituto Federal do Amapá atualize suas políticas de assistência estudantil em conformidade com o novo marco legal estabelecido pela Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e substitui a vigência anterior regida pelo Decreto nº 7.234/2010. Enquanto o decreto de 2010 representou um avanço ao instituir o PNAES no âmbito do ensino superior e técnico federal, sua formulação apresentava caráter genérico e pouco direcionado às especificidades dos públicos em vulnerabilidade social. A nova lei, por sua vez, estabelece princípios e objetivos mais robustos, determinando a priorização de estudantes cotistas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e em situação de pobreza ou extrema pobreza, além de exigir dos institutos federais a implementação de instrumentos de diagnóstico e monitoramento permanentes. Assim, recomenda-se que o IFAP reformule seus editais futuros de assistência estudantil, ampliando a oferta de auxílios, diversificando modalidades e incorporando critérios afirmativos que assegurem a efetividade do direito à permanência. Nesse sentido, Arroyo (2012) defende que as políticas educacionais devem considerar as condições materiais e simbólicas dos sujeitos, integrando o direito à educação ao reconhecimento das desigualdades

históricas. Complementarmente, Saviani (2008) argumenta que o princípio da igualdade só se realiza plenamente quando o Estado garante oportunidades diferenciadas que busquem reparar as assimetrias sociais.

A promulgação da Lei nº 14.914/2024 representa um divisor de águas para as políticas de assistência estudantil, conferindo-lhes caráter permanente, abrangente e articulado à perspectiva da equidade. No contexto do IFAP, a adequação às novas diretrizes legais impõe a necessidade de revisão dos editais e normativas internas, de modo a alinhar as ações de permanência às demandas contemporâneas da educação profissional e tecnológica. Isso inclui a criação de cotas internas nos auxílios, a destinação orçamentária proporcional ao número de estudantes cotistas e a ampliação dos serviços de acompanhamento pedagógico, social e psicológico. Para Frigotto (2018), uma educação pública de qualidade deve romper com a lógica meritocrática e excludente, transformando-se em um instrumento de emancipação e justiça social. Assim, a implementação integral da nova Política Nacional de Assistência Estudantil pelo IFAP pode consolidar uma atuação mais coerente com sua função social: a de garantir que o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes sejam assegurados de forma equitativa, reafirmando o papel dos Institutos Federais como espaços de inclusão, cidadania e transformação social.

A evasão escolar constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de educação profissional e tecnológica, refletindo desigualdades históricas que extrapolam o espaço escolar. No contexto do IFAP, os dados apontam que, embora os rendimentos acadêmicos de cotistas e não cotistas sejam próximos, o número de evasões é mais expressivo entre os estudantes não cotistas, o que sugere que as causas da desistência ultrapassam aspectos cognitivos e se relacionam com fatores socioeconômicos, emocionais e institucionais. Como observam Silva e Nogueira (2021), a permanência e o êxito educacional dependem de um conjunto articulado de políticas que assegurem condições materiais, acompanhamento pedagógico e pertencimento institucional. Nesse sentido, a assistência estudantil desempenha papel estratégico, atuando como política de compensação e equidade, capaz de minimizar os impactos das desigualdades sociais no desempenho e na continuidade dos estudos.

Para Frigotto (2018), a democratização do acesso apenas se concretiza quando acompanhada por políticas efetivas de permanência, capazes de garantir que o ingresso nas instituições públicas não se converta em inclusão formal. Arroyo (2012) acrescenta que a permanência estudantil deve ser compreendida como expressão da justiça social e do reconhecimento das identidades dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente

excluídos do sistema educacional. Já Saviani (2008) enfatiza que o direito à educação requer condições objetivas que assegurem a continuidade e o êxito escolar, sendo insuficiente o acesso sem suporte institucional adequado. Assim, a evasão não deve ser interpretada unicamente como resultado de dificuldades individuais, mas como sintoma de um contexto educacional que ainda carece de políticas estruturadas de acolhimento, acompanhamento e assistência.

Dessa forma, a análise da evasão e das trajetórias escolares no IFAP evidencia a importância de fortalecer o elo entre as políticas de acesso, como as cotas, e as de permanência, representadas pela assistência estudantil. Essa articulação é condição essencial para que o Instituto cumpra sua função social, garantindo o direito à educação como bem público e promotor de igualdade. A seguir, discute-se o alcance e as limitações do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do IFAP, bem como sua relação com as novas diretrizes legais da Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914/2024.

Em conclusão, a análise estatística demonstra que a política de cotas no IFAP não compromete a excelência acadêmica. Pelo contrário, os dados de mediana e moda provam que os estudantes das classes populares e negros apresentam desempenho equivalente ou superior aos demais quando inseridos em um ambiente de ensino integral e de qualidade. O desafio institucional permanece no fortalecimento das políticas de permanência e êxito (Lei nº 14.914/2024), garantindo que a complexidade do ensino técnico integrado não se torne um obstáculo à diplomação desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender o impacto das políticas de ações afirmativas no Instituto Federal do Amapá (IFAP) – Campus Macapá, analisando de que forma tais políticas têm contribuído para a promoção da igualdade material entre os estudantes do Ensino Médio Integrado. Mais do que uma análise institucional, este trabalho constituiu um exercício político, ético e epistemológico de desvelar as contradições que atravessam o discurso da igualdade no campo educacional e de reafirmar a necessidade de políticas públicas que não se limitem ao acesso, mas que garantam permanência e êxito com dignidade.

Os resultados obtidos confirmam que as ações afirmativas constituem conquistas históricas, fruto das lutas dos movimentos negros, indígenas e populares, e não meras concessões estatais. São fruto da resistência coletiva de sujeitos que enfrentaram séculos de exclusão e que continuam a reivindicar o direito à educação como ferramenta de emancipação, e não de adaptação à ordem desigual vigente. O que se observa, no entanto, é que, embora o IFAP tenha avançado no acesso por meio da política de cotas (Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023), a permanência ainda é um desafio concreto, marcado pela insuficiência das políticas de assistência estudantil e pela fragilidade de mecanismos de acompanhamento pedagógico e psicossocial.

Um dos resultados mais contundentes desta pesquisa refere-se ao desempenho acadêmico dos estudantes. Os dados de 2022 a 2024 demonstraram uma convergência notável entre as medianas de rendimento de cotistas e não cotistas, com o grupo de egressos da escola pública e autodeclarados pardos apresentando a moda de desempenho mais elevada (91 pontos). Esse dado é fundamental para romper com a lógica meritocrática e racista que historicamente questiona a competência intelectual de grupos subalternizados. Conforme defendido por Saviani (2008), a escola pública, quando dotada de estrutura e projeto pedagógico integral, atua como um potente equalizador de oportunidades, transformando o ingresso em êxito real.

Contudo, a pesquisa alerta para o fenômeno da "inclusão excludente". O ingresso pelas cotas não basta quando as condições estruturais de permanência continuam desiguais. Enquanto celebramos os 144 concluintes, não podemos silenciar sobre os 42 casos de interrupção de trajetória identificados no período. A análise longitudinal revelou que a evasão e o jubramento atingem majoritariamente estudantes negros e de escola pública, evidenciando que as dificuldades de rendimento observadas não são reflexo de incapacidade individual, mas de um sistema educacional que, ainda hoje, opera sob lógicas racistas, ignorando as

desigualdades materiais de origem. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a permanência requer uma "pedagogia da diversidade" que reconheça as subjetividades e as cosmovisões dos estudantes. A saída desses jovens representa o "fim de um mundo" de possibilidades (Krenak, 2020), muitas vezes motivada por uma estrutura institucional que invisibiliza as demandas identitárias e territoriais da Amazônia.

Problematizou-se, ao longo deste trabalho, se o êxito do IFAP reside na emancipação dos sujeitos ou na mera qualificação de mão de obra para os arranjos produtivos locais de Macapá. Alinhando-se às críticas de Kuenzer (2019) e Cunha (2000), as considerações finais reforçam que a verdadeira justiça social exige que o tripé ensino-pesquisa-extensão seja um combustível para o pensamento crítico, e não apenas um mecanismo de reprodução da força de trabalho. A promulgação da Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representa um avanço importante ao reconhecer que a permanência e o êxito fazem parte do direito à educação. Contudo, é preciso afirmar que nenhuma legislação terá força transformadora se as instituições federais não incorporarem, de maneira orgânica, a equidade como princípio estruturante de sua prática pedagógica e administrativa. A política afirmativa precisa estar viva nos currículos, nas formações docentes, nas representações simbólicas e nas decisões institucionais, não apenas nos editais e documentos oficiais.

Esta pesquisa reafirma que o IFAP, enquanto instituição pública federal, tem um papel estratégico na reparação das desigualdades históricas e na formação de sujeitos críticos na Amazônia. Contudo, a análise demonstra que é urgente fortalecer a dimensão política das ações afirmativas, garantindo que elas não se restrinjam ao cumprimento burocrático da lei. Isso requer compromisso político, recursos financeiros e, sobretudo, consciência crítica de gestores, professores e técnicos sobre o papel social que a escola pública deve desempenhar. A trajetória desta pesquisa, marcada também pela minha vivência como mulher negra, quilombola e servidora pública, reafirma que a luta por uma educação antirracista e emancipadora não é teórica: é cotidiana. É a luta contra o racismo institucional, contra as hierarquias simbólicas e contra a naturalização da exclusão. É a luta para que nossos corpos e saberes não sejam apenas tolerados, mas reconhecidos como parte legítima da produção do conhecimento.

Portanto, mais do que constatar dados, este trabalho reafirma um compromisso político: o de defender a educação pública como espaço de resistência, de pluralidade e de libertação. As políticas afirmativas, ao romperem o silêncio imposto pela desigualdade, anunciam a possibilidade de uma nova epistemologia educacional, uma que se constrói a

partir da diversidade, da reparação e da justiça social. Que o IFAP continue sendo terreno fértil para a consolidação dessa nova forma de educar, onde todos os sujeitos, especialmente os historicamente marginalizados, possam não apenas ingressar, mas permanecer, concluir e transformar o mundo com o conhecimento que constroem. Como ensina Lélia Gonzalez, “nossas vozes vêm de longe”, e é nelas que se sustenta o presente. Que este trabalho ecoe as vozes das mulheres negras, quilombolas, indígenas e de todos que ousam existir e resistir dentro da escola. E, parafraseando Conceição Evaristo (2017), que a minha escrita, feita com a tinta da vivência e da ancestralidade, continue a “escrevivência” de tantos que, antes silenciados, agora se afirmam como sujeitos da história e da transformação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Hevenyze da Silva; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **A violação do direito humano à educação e a promotoria de educação**: um estudo na Amazônia amapaense (2015–2024). *João Pessoa*, v. 24, n. 56, p. 165, maio-ago. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1678-2593.2025v24n56.75234>. Acesso em: 11/02/2026.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen; **Coleção Feminismos Plurais**, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. **Petrópolis**: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15-47, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. **Cria a Fundação Cultural Palmares**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 ago. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada à Presidência da República. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e institutos federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário RE 597285/RS**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, julgado em 9 maio 2012. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/864474799/recurso-extraordinario-re-597285-rs>. Acesso em: 31 maio 2021.

BURCKHART, Thiago Rafael; MELO, Milena Petters. Entre igualdade e pluralismo: o constitucionalismo da diversidade na América Latina. **Revista Quaestio Iuris**, v. 12, n. 4, p. 1-22, 2020. DOI: 10.12957/rqi.2020.37477. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/37477>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAMPOS, Rosângela de Almeida. **Educação e diversidade racial**: desafios e perspectivas da Lei 10.639/03. São Paulo: Cortez, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p. (Série Consciência em Debate).

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; MOREIRA, Vital. **Constituição da República Portuguesa anotada**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**: para pais e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior e políticas de inclusão**: limites e contradições. Campinas: Autores Associados, 2016.

CELLARD, Michel. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. Ações afirmativas, justiça e igualdade. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 2, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115614/116692>. Acesso em: 25 maio 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Article 8.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Marconi José Pimentel. Os fundamentos e as regras essenciais da pesquisa científica em educação em direitos humanos. In: FLORES, Elio C. et al. **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>

FERNANDES, Florestan. Significado do protesto negro. São Paulo: **Expressão Popular**; Fundação Perseu Abramo, [s.d.].

FIGUEIREDO, M. S. Cotistas preenchendo vagas de ampla concorrência em universidades federais: concorrência concomitante na lista de espera do SisU. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bbPhShPJpRZLcB58pbfnvds/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104471/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas de educação superior no Brasil**: expansão, acesso e permanência. Brasília: Liber Livro, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUIMARÃES, André Rodrigues; SANTIAGO, Francisco Orinaldo Pinto; BARLETA, Ilma de Andrade; MORORÓ, Leila Pio. **O PNE e a educação superior no Brasil: expansão, interiorização e privatização (2014-2018)**. Revista REVELLI, v. 12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. ISSN 1984-6576.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001.
- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- IMPERATORI, Thaís Kristosch. A assistência estudantil no ensino superior brasileiro: limites e possibilidades. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285–303, 2017.
- JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUENZER, Acácia Z. **O ensino médio e a educação profissional no Brasil: entre a dualidade e a integração**. Curitiba: Appris, 2019.
- LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2021.
- LINO, Adriana Cristiane Lopes; DUQUE, Tiago. **Experiências de “camuflagem” de gênero: pessoas trans e o uso do nome social em uma universidade pública no Centro-Oeste brasileiro**. Série-Estudos – UCDB, v. 27, n. 61, 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1578>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- LOPES, Danielle Bastos. A presença do invisível na constituinte: com a palavra os povos indígenas (1986-1988). **História Revista**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 71-87, 2017. DOI:

10.5216/hr.v22i1.45253. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/45253>. Acesso em: 12 nov. 2025.

LORENZONI, Janete Cordeiro et al. **Programa Nacional de Assistência Estudantil:** proposta de formação continuada aos servidores do IFFAR. Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 634-652, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Geórgia Dantas; SOARES, Swamy de Paula Lima. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 439-457, jul. 2020.

MACHADO, D. G. V. A juridicidade das comissões de heteroidentificação racial e o problema do pardo. 2021. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237779>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: 1995-2010. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. Lisboa: Avante; Moscou: Progresso, 1977. v. 2.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

MOTA, K. R.; SANTOS ARAÚJO, C. H.; SANTOS, B. G. A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais. Holos, v. 34, n. 4, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Carlos. Educação e política pública: um caminho para a inclusão. Revista de Políticas Públicas e Educação, v. 10, n. 2, p. 35-50, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. 1965. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial-discrimination>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH>. Acesso em: 15 maio 2025.

RISTOFF, Dilvo. Universidade em crise: inclusão, qualidade e permanência. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014.

RODRIGUES NETO, D. D. As comissões de heteroidentificação e a população-alvo das políticas de cotas raciais em universidades federais. 2025. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/299899>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 46)

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A mercantilização da educação e suas consequências*. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SILVA, B. R. Políticas afirmativas nos Institutos Federais: um estudo sobre teses/dissertações. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, p. e11720, jan. 2022.

SILVA, José Afonso da. A efetividade dos direitos sociais na Constituição Federal. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, p. 7-18, 1997.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. *Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira*. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

SOARES, J. A. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorios/190512_relatorio_cotas.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, T. B.; BORGES, E. H. N. A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido da implementação da política pública de cotas. *Lepes UFRJ*, 22 dez. 2024. Disponível em: <https://lepesufrj.org.br/2024/12/22/a-estigmatizacao-de-cotistas-como-efeito-nao-pretendido-da-implementacao-da-politica-publica-de-cotas/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

TRAPP, Rafael Petry. **O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban**: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). Cadernos do Ceom, Chapecó, v. 24, n. 35, p. 235-252, dez. 2011.

VIDEIRA, Piedade Lino. Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.