

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E
GESTÃO DA CIDADE
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA
CIDADE

GLAUCIO LOMBA SOLDATI

**UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA DO INSTITUTO FEDERAL
FLUMINENSE (2016-2018)**

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

2023

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E
GESTÃO DA CIDADE
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA
CIDADE

GLAUCIO LOMBA SOLDATI

**UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA DO INSTITUTO FEDERAL
FLUMINENSE (2016-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes - RJ, como requisito para a obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

Orientadora: Prof.^a Ludmila Gonçalves da Matta, D. Sc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Preparada pela Biblioteca da **UCAM – CAMPOS** 003/2024

Soldati, Glaucio Lomba.

Uma análise da aplicação do sistema de cotas no ensino médio integrado: campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense (2016-2018). / Glaucio Lomba Soldati – 2023.
93 f.

Orientador(a): Ludmila Gonçalves da Matta.

Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.
Referências: f. 85-93.

1. Ensino médio integrado. 2. Sistema de cotas. 3. Instituto Federal Fluminense. 4. Santo Antônio de Pádua. I. Matta, Ludmila Gonçalves da, orient. II. Universidade Candido Mendes – Campos. III. Título.

CDU – 37.046.14(815.3)

Bibliotecária Responsável: Flávia Mastrogiramo CRB 7ª-6723

GLAUCIO LOMBA SOLDATI

UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA DO INSTITUTO FEDERAL
FLUMINENSE (2016-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da
Universidade Candido Mendes – Campos dos
Goytacazes - RJ, como requisito para a obtenção do
grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E
GESTÃO DE CIDADES.

Aprovada em 15 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc. – Orientadora
Universidade Candido Mendes

Prof.^a Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro, D.Sc.
Universidade Candido Mendes

Prof. Rodrigo Anido Lira, D.Sc.
Universidade Candido Mendes

Prof. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro, D.Sc.
Instituto Federal Fluminense

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

2023

Dedico este trabalho aos meus filhos:

Letycia, Vinícius e Gabriella.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível pela interferência de Deus que colocou tantas pessoas para me ajudar ao longo desta caminhada, às quais tenho muito a agradecer.

À minha orientadora, Prof.^a Ludmila Gonçalves da Matta, pela dedicação e extrema competência com que me conduziu ao longo da escrita desta dissertação.

Na pessoa da Prof.^a Lia Hasenclever, agradeço a todo o corpo docente da Universidade Cândido Mendes com que tive a imensa satisfação de agregar valiosos ensinamentos. Extensivo a todo pessoal administrativo, em especial à Cida, pelo carinho e atenção com os alunos.

Aos professores da banca pela atenção dispensada, comentários e reflexões enriquecedoras.

Aos amigos de turma, com os quais pude dividir momentos inesquecíveis e que ficarão para sempre na minha memória.

Ao Instituto Federal Fluminense pelo incentivo à qualificação de seus servidores. Em especial, ao *campus* Santo Antônio de Pádua, na pessoa do Dir. Arthur Rezende da Silva, que, inclusive, apresentou-me um livro utilizado neste trabalho.

Ao Estêfano Ribeiro de Souza, Fernando Cerutti Aguiar e todos os demais colegas do setor. Que estendo também aos colegas administrativos, docentes e de apoio do *campus*, o meu agradecimento.

Em especial, ao Prof. Arlindo Carlos Rocha da Silva e colega de *campus* pela atenção e conhecimento compartilhado acerca do ordenamento jurídico brasileiro.

Não poderia deixar de registrar meu agradecimento à PROEN e, em especial, à colega de *campus* Rogéria Araújo Grillo pela atenção e dedicação às minhas inúmeras demandas acerca dos dados acadêmicos dos alunos.

Ao Carlos Leandro, ao Gabriel Brum Seabra e tantas outras pessoas, as quais peço sinceras desculpas se faltei em registrar adequadamente o meu agradecimento a cada um que contribuiu, auxiliou, incentivou e torceu. Sem todos vocês não teria perseverado nesta caminhada.

Muito obrigado!

RESUMO

A partir da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição Federal de 1988, surgiram as bases normativas para as políticas de ação afirmativa nos moldes como estas vieram a aparecer posteriormente no Brasil. Tais políticas obtiveram uma conquista importante com a promulgação da Lei 12.711, em 2012, conhecida como Lei de Cotas, que, por se tratar de uma política do tipo redistributiva, causou certa polêmica quanto à sua eficácia e senso de igualdade. A partir desta Lei passou-se a aplicar reserva de vagas para as instituições federais de ensino nas ofertas de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entretanto, decorridos cerca de uma década de sua promulgação, ainda há lacunas quanto a estudos sobre as cotas nesta modalidade. Neste sentido, por meio de um estudo de caso, o presente trabalho objetiva analisar a aplicação do Sistema de Cotas na modalidade do Ensino Médio Integrado quanto ao êxito e permanência de estudantes, comparativamente entre os que ingressaram por meio da ampla concorrência e pelas cotas no início de 2016 até o final do ano letivo de 2018, no *campus* Santo Antônio de Pádua, do Instituto Federal Fluminense, cujo universo pesquisado totalizou 100 alunos, dos quais 74 tinham perfil ou eram cotistas. Concomitantemente ao objetivo principal, foram tratados pontos referentes à implementação das cotas na Rede Federal, Projetos de Lei quanto à revisão desta política e à operacionalização do Sistema de Cotas. Quanto a este último aspecto, uma reflexão foi apresentada, e desta elaborada uma proposição quanto à sua operacionalização para comparações entre o modo propositivo e o modo vigente, que essencialmente diferem-se quanto a haver e a não haver concorrência entre as cotas. A partir do modo propositivo, foram elaboradas listagens que demonstraram possibilidades de ganhos aos destinatários desta política, contudo, para comprovação da hipótese levantada, faz-se necessário contribuições de outras pesquisas. Acerca dos resultados, houve um para cada possibilidade comparativa levantada, evidenciando a diversidade intrínseca das cotas, de modo que, aglutinar todas ou agregá-las sob determinado aspecto, ou mesmo promover análises comparativas entre cada uma e a ampla concorrência apresentou significativas diferenças.

Palavras-chave: sistema de cotas; operacionalização das cotas; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

From the Constitution, as the Federal Constitution of 1988 became known, the normative bases for affirmative action policies emerged in the manner in which they later appeared in Brazil. Such policies achieved an important achievement with the promulgation of Law 12,711, in 2012, known as the Quota Law, which, as it is a redistributive policy, generated some controversy regarding its effectiveness and sense of equality. From this Law onwards, vacancies were reserved for federal educational institutions in the offering of technical courses integrated into secondary education. However, approximately a decade after its promulgation, there are still gaps in studies on quotas in this modality. In this sense, through a case study, the present work aims to analyze the application of the Quota System in the Integrated High School modality regarding the success and retention of students, comparatively between those who entered through broad competition and through quotas in the beginning of 2016 until the end of the 2018 academic year, on the Santo Antônio de Pádua *campus*, of the Instituto Federal Fluminense, whose universe researched totaled 100 students, of which 74 had a profile or were quota holders. Concomitantly with the main objective, points relating to the implementation of quotas in the Federal Network, Bills regarding the review of this policy and the operationalization of the Quota System were discussed. Regarding this last aspect, a reflection was presented, and from this a proposition was elaborated regarding its operationalization for comparisons between the propositional mode and the current mode, which essentially differ in terms of whether there is or is not competition between quotas. Using a propositional approach, lists were created that demonstrated possibilities of gains for the recipients of this policy, however, to prove the hypothesis raised, contributions from other research are necessary. Regarding the results, there was one for each comparative possibility raised, highlighting the intrinsic diversity of the quotas, so that, bringing them all together or aggregating them under a certain aspect, or even promoting comparative analyzes between each one and the broad competition presented significant differences.

Keywords: quota system; operationalization of quotas; Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola de Aprendizes e Artífices.....	29
Figura 2 - IFFluminense e seu território.....	30
Figura 3 - Mapa do Rio de Janeiro e suas Regiões.....	32
Figura 4 - Mapa do Município de Santo Antônio de Pádua e seus limites territoriais	33
Figura 5 - Vista aérea do campus Santo Antônio de Pádua.....	35
Figura 6 - Distrito-sede de Santo Antônio de Pádua, ao longo de ambas as margens do rio Pomba, a 8,6 km de altitude.....	37
Figura 7 - Hierarquia das Normas Jurídicas	55
Figura 8 - Cálculo do número de vagas pela Lei 12.711/2012	57
Figura 9 - Fluxograma da Lei de Cotas	58
Figura 10 - Modelo Proposto - Preenchimento das Vagas Reservadas (Sem PCD)	62
Figura 11 - Modelo Proposto - Preenchimento das Vagas Reservadas (Com PCD)	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Notas e Médias por Forma de Classificação	67
Quadro 2 - Listas de Reserva Propositiva por Forma de Inscrição do Candidato	69
Quadro 3 - Notas, Médias e Concorrência por Cotas Propositivas	70
Quadro 4 - Matrículas EMI 2016 campus Santo Antônio de Pádua	71
Quadro 5 - Cidades de Moradia dos Matriculados para o EMI 2016 <i>campus</i> Santo Antônio de Pádua.....	71
Quadro 6 - Renda familiar per capita dos matriculados para o EMI 2016 campus Santo Antônio de Pádua.....	72
Quadro 7 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência por Formas de Ingresso dos Matriculados para o EMI 2016 no campus Santo Antônio de Pádua ...	80
Quadro 8 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência pelas Formas de Ingresso: Ampla, Cotas 1+2 e Cotas 3+4 dos Matriculados para o EMI 2016 no campus Santo Antônio de Pádua	80
Quadro 9 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência pelas Formas de Ingresso: Ampla e Cotas, dos Matriculados para o EMI 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estoque de empregos formais segundo setor de atividade – Município: Santo Antônio de Pádua – 2019/ 2020.....	34
Tabela 2 - Distribuição das inscrições pela forma de concorrência para o EMI 2016 campus Santo Antônio de Pádua	66
Tabela 3 - Informações sobre o Processo Seletivo 2016 referente ao campus Santo Antônio de Pádua.....	66
Tabela 4 - Desempenho e informações dos inscritos por meio das cotas	67
Tabela 5 - Classificação das notas no processo seletivo, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	71
Tabela 6 - Êxito no Ano Letivo de 2016 dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua	73
Tabela 7 - Permanência no Ano Letivo de 2016, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua	73
Tabela 8 - Êxito no ano Letivo de 2017 por curso escolhido, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	75
Tabela 9 - Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TAIP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	75
Tabela 10 - Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TAP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	76
Tabela 11 – Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TEP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	76
Tabela 12 - Êxito no Ano Letivo de 2018 por curso escolhido dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	78
Tabela 13 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TAIP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	78
Tabela 14 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TAP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	78
Tabela 15 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TEP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no campus Santo Antônio de Pádua.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Conif	Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT
CONSUP	Conselho Superior
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IF	Instituto Federal
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEN	Pró Reitoria de Ensino
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PANORAMA ACERCA DO LÓCUS DE ESTUDO: O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - CAMPUS SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	19
2.1 A REDE FEDERAL.....	19
2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs)	22
2.3 O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFFluminense).....	28
2.4 SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – REGIÃO, MUNICÍPIO E O <i>CAMPUS</i>	31
2.4.1 A Região Noroeste Fluminense e o Município de Santo Antônio de Pádua	31
2.4.2 – O <i>campus</i> Santo Antônio de Pádua	34
3 AÇÕES AFIRMATIVAS E O SISTEMA DE COTAS	39
3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITO E BREVE HISTÓRICO ATÉ 2012	39
3.2 O SISTEMA DE COTAS INSTITUÍDO A PARTIR DA LEI 12.711/2012	45
3.3 COTAS NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL/IFFLUMINENSE	48
3.4 PROJETOS DE LEI PARA A REVISÃO	50
4 PERCURSO METODOLÓGICO	52
4.1 O ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	53
4.2 A FORMA VIGENTE PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS	56
4.3 CLASSIFICAÇÃO DAS NOTAS DE INGRESSO DOS MATRICULADOS.....	58
4.4 REFLEXÃO SOBRE O PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS	59
4.5 MODELO PROPOSTO PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS	61
4.6 PREENCHIMENTO VIGENTE X PREENCHIMENTO PROPOSITIVO	64
4.7 ANÁLISES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA.....	64
5 LEVANTAMENTO DE DADOS E RESULTADOS	65
5.1 EMI: DEFINIÇÃO	65

5.2 O PROCESSO SELETIVO 2016	65
5.3 PROPOSIÇÃO PARA PREENCHIMENTO DAS COTAS.....	69
5.4 PERFIL DOS MATRICULADOS	70
5.5 ÊXITO E PERMANÊNCIA	72
5.5.1 Ano Letivo - 2016.....	73
5.5.2 Ano Letivo - 2017.....	74
5.5.3 Ano Letivo - 2018.....	77
5.5.4 Comparativo 2016/2018	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Uma conquista importante para a sociedade brasileira foi a Constituição Federal de 1988 (CF-88), muito conhecida como “Constituição Cidadã”, concebida após o processo de redemocratização, com o fim do período militar que durou de 1964 a 1985.

A CF-88 no Art. 7º determina que: “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito igual a proteção da lei” (BRASIL, 1988). O que não significa que todas as leis tenham um caráter universal, mas que todos aqueles detentores de direitos nela expressos serão tratados igualmente.

Quanto à Constituição de 1988, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 68) afirmaram que:

[...] é bastante progressista no que toca à cesta de direitos sociais estipulados e à recomendação do ativismo estatal como instrumento fundamental na produção de maior igualdade de oportunidades. Em outras palavras, ainda que a nova Constituição não contenha provisões explícitas para a criação de políticas de ação afirmativa da maneira como elas vieram a aparecer mais tarde, ela contém as bases normativas para que isso aconteça.

A necessidade de compreensão acerca do que são ações afirmativas reside não somente no fato de que, apesar de ser um tema recorrente nos meios de comunicação nos últimos anos e ainda assim ser comum encontrar pessoas que não sabem exatamente do que se trata (Matta, 2014), “[...] está se espalhando pelo mundo, e cada vez mais países, empresas e instituições adotam algum tipo de programa de igualdade de oportunidades” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 24).

Segundo Piovesan (2005, p. 50), “[...] ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis”. Conforme Mészáros (2014, *apud* Martins, 2021, p. 153), “[...] igualdade substantiva é a capacidade de os indivíduos produzirem e reorientarem suas vidas de modo associativo, horizontalmente, contrapondo-se à igualdade formal da lei, que acaba hierarquizando as pessoas conforme o seu capital econômico”.

Matta (2014, p. 7) destaca que: “As ações afirmativas em muitos casos têm sido confundidas com a aplicação de cotas nas universidades. Apesar das cotas serem um tipo de ação afirmativa, estas não são as únicas medidas que englobam este tipo de ação”, tendo o “intento de buscar soluções para velhos dilemas” (MATTA,

2014, p. 11). Sua justificativa, segundo Seenarine (2004, *apud* Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 29), reside na constatação de desigualdades que são específicas de certos grupos e, portanto, passíveis de se tornarem objeto de políticas públicas.

Assim, pode-se entender que cota é um tipo ou modalidade de ação afirmativa e não um sinônimo à esta. Para Feres Júnior *et al.* (2018, p. 19),

Cotas correspondem a reserva de uma porcentagem ou número fixo de postos disponíveis para serem preenchidos por beneficiários pertencentes a determinado grupo, enquanto a ocupação dos postos ou vagas restantes é decidida de acordo com as formas tradicionais de competição.

Dentre os argumentos mais comuns contra as ações afirmativas de todo tipo, os autores ressaltam que estes são:

[...] levantados tanto em debates públicos quanto na literatura acadêmica, é que os programas voltados para beneficiários de baixa renda resolveram o problema da desigualdade, uma vez que a maioria dos grupos étnicos e marginalizados pertence às classes mais baixas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 20).

Ressalta-se que, “[...] a justificção legislativa, jurídica ou mesmo acadêmica de determinada política não pode ser totalmente incompreensível para o público engajado em sua discussão ou inaceitável para a maioria dos grupos que participam do debate público” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 26). Em decorrência disto, todo e qualquer estudo que envolva ação afirmativa precisa estar muito bem embasado e subsidiado de informações consistentes, independentemente da forma como ocorra a ação, quer seja por meio de cotas, bônus, preferência, vantagens ou aumento do número de vagas.

No Brasil, a reserva de vagas em instituições públicas trilhou um longo percurso partindo de iniciativas pontuais e propiciadas pela autonomia que as universidades federais detêm. Tendo sido as primeiras a chamar a atenção da opinião pública, as iniciativas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), nos anos 2000, ambas universidades estaduais do Rio de Janeiro, entretanto, foi a partir da adoção de ações afirmativas raciais por parte da Universidade de Brasília (UnB) que a discussão se nacionalizou (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Das primeiras iniciativas até a promulgação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, decorreu cerca de uma década, e esta

representou uma conquista em torno das políticas de ação afirmativa com recorte racial, tornando obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015).

Segundo Martins (2021), o advento da Lei de Cotas causou certa polêmica sobre a sua eficácia e o senso de igualdade. Entretanto, dentre o material pesquisado, há uma unanimidade quanto a essa Lei ter promovido uma melhoria na democratização do acesso às vagas nas instituições federais de ensino (Lopes; Silva; Ferreira, 2021; Medeiros; Mello Neto; Gomes, 2016; Ramos; Bordalo; Pereira, 2021; Ribeiro; Costa; Risso, 2021), apesar do que constaram Coutinho, Arruda e Oliveira (2021, p. 15): “[...] mesmo com o aumento do número de estudantes pretos e pardos, não houve acesso equitativo em todos os *campi*”, quanto ao perfil discente no Colégio Pedro II. Acrescenta-se que, Medeiros, Mello Neto e Gomes (2016, p.14) já alertavam para “[...] uma evidente necessidade de rediscussão e reformulação de alguns dispositivos, especialmente no que concerne aos critérios de cálculo das vagas e de verificação da condição de beneficiário”. Enquanto Lopes, Silva e Ferreira (2021) destacaram para o não completo preenchimento das vagas destinadas aos cotistas na Unifal-MG, principalmente nas cotas destinadas aos pretos e pardos, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, ressaltando a necessidade da compulsória comprovação documental. Ramos, Bordalo e Pereira, (2021, p. 18) apontaram para as mudanças no perfil socioeconômico dos discentes do CEFET-RJ que “[...] contribuem para pensar não apenas o fazer pedagógico, mas também o papel da educação”.

Assim, pode-se perceber que trabalhos cujo assunto seja a Lei de Cotas necessitam de uma adequada delimitação para o devido aprofundamento nas especificidades elencadas dentre as muitas questões envolvidas. Neste sentido, o presente trabalho busca analisar a aplicação do Sistema de Cotas, na modalidade do Ensino Médio Integrado, quanto ao êxito e permanência de estudantes, comparativamente entre os que ingressaram por meio da ampla concorrência e pelas cotas no *campus* Santo Antônio de Pádua, do Instituto Federal Fluminense.

Pelo exposto anteriormente, buscou-se evidenciar a multiplicidade de questões que permeiam a aplicação das cotas, sua importância, como também possíveis ajustes ou correções para seu aprimoramento. Isso porque, apesar de uma aparente abundância de pesquisas a respeito, ainda há uma lacuna acerca de estudos

centrados no Ensino Médio Integrado (EMI) e a política de cotas, segundo afirmaram Ribeiro, Costa e Risso (2021, p. 302).

Assim, a presente pesquisa busca contribuir para a redução parcial dessa lacuna quanto a estudos sobre o Sistema de Cotas no EMI, tendo o período de 2016 a 2018 e o *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense como delimitadores. Sendo importante destacar que, nesta unidade, a maioria das matrículas são nesta modalidade de ensino (Aquino, 2020), como também que esta unidade entrou em funcionamento no ano de 2015, ou seja, relativamente uma unidade “jovem” que integra uma rede de origem centenária e ainda não identificada como contemplada com pesquisas sobre esta temática.

Já não tão jovem, em julho deste mesmo ano, o autor deste trabalho passou a integrar o quadro de servidores do IFFluminense, inicialmente lotado em outra unidade e desde janeiro de 2017 no *campus* Santo Antônio de Pádua, mais próximo de sua residência. Tendo, inicialmente, neste segundo *campus*, atuado junto ao setor de Registro Acadêmico e em Processos Seletivos, e que desta vivência surgiram observações, questionamentos e o interesse pelo tema. Posteriormente, com mudança para outro setor não correlacionado, o assunto caiu no esquecimento, somente retornando anos depois.

O interesse pelo assunto ressurgiu ao cursar a disciplina de Políticas Públicas, no programa de mestrado, somado às constatações acerca das cotas no EMI por Ribeiro, Costa, Risso (2021, p. 324) de que: “[...] por outro lado, há contradições nesse processo: a inclusão pelas cotas tem, na sua outra face, a exclusão pela alta taxa de abandono e reprovação”, como também a possibilidade de que este trabalho possa contribuir para esta importante política de ação afirmativa.

Ao se analisar a aplicação do Sistema de Cotas nesta modalidade e lócus elencados, as contribuições deste estudo podem ser tanto de aspecto acadêmico como também político, já que as cotas têm este caráter; como também prático, uma vez que pode contribuir para a tomada de decisões, não somente para o próprio *campus* em que esta pesquisa se realizou, como em outros em que a realidade se assemelhe.

Para alcançar os objetivos referentes ao tema, entende-se como necessário o conhecimento acerca de aspectos relacionados ao local da pesquisa. Somados à compreensão sobre ações afirmativas e o Sistema de Cotas, imprescindíveis para a realização das análises propostas.

Esta pesquisa exploratória foi desenvolvida através de pesquisas bibliográficas, pelas quais foram analisadas fontes como livros, sites, periódicos eletrônicos, artigos e outras fontes, por meio de indexadores como: Scopus, Scielo, Periódicos da Capes, Google Acadêmico com o uso de palavras-chave como: “Lei de Cotas”, “Lei 12.711/2012”, “Sistema de Cotas”, “Ensino Médio Integrado”, “Instituto Federal” e “Ações Afirmativas”, a fim de construir o pano de fundo teórico das assertivas a serem apresentadas.

Acrescido da coleta de dados junto à Pró-Reitoria de Ensino do IFFluminense quanto aos classificados para o EMI do *campus* Santo Antônio de Pádua para o ano letivo 2016.1 e as informações acadêmicas daqueles que realizaram a matrícula, referente aos anos de 2016 a 2018, junto ao Registro Acadêmico local, para a realização de análises descritivas quanto ao êxito e permanência entre os estudantes cotistas e não cotistas.

Posteriormente, houve a apresentação da reflexão decorrente de observações do autor deste trabalho, quanto ao possível equívoco na forma como acontecem os preenchimentos das vagas destinadas aos cotistas, seguida de uma proposição de preenchimento desta forma, confrontando com a maneira como tem sido realizada, e utilização da mesma base de dados. Sendo importante destacar que tal reflexão não se constitui em uma crítica a esta política, ao contrário, busca, de alguma forma contribuir, para seu aprimoramento. Como também destacar que, dentre os estudos encontrados, estes se debruçam quase que exclusivamente sobre a lei, praticamente esquecem o decreto que a regulamentou e, principalmente, a Portaria n.º 18 do Ministério da Educação (MEC) que a operacionaliza (BRASIL, 2012a).

A estrutura desta dissertação se deu em quatro capítulos. O primeiro: “Panorama Acerca do Lócus de Estudo: O Instituto Federal Fluminense - *Campus* Santo Antônio de Pádua”, em que foram abordados pontos quanto ao histórico, criação, expansão da Rede Federal; criação, concepção, diretrizes, oportunidades e desafios da nova institucionalidade dos Institutos Federais; do Instituto Federal Fluminense, da região Noroeste Fluminense, do município de Santo Antônio de Pádua e sobre o *campus* Santo Antônio de Pádua.

No segundo capítulo, “Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas”, foram abordados o conceito e histórico das ações afirmativas no Brasil; o Sistema de Cotas instituído a partir da Lei 12.711/2012; as cotas no EMI da Rede Federal/IFFluminense com base em cinco Editais de ofertas para a modalidade do Ensino Médio Integrado

de diferentes Institutos Federais; e os Projetos de Lei quanto a propostas para a revisão da Lei de Cotas (BRASIL, 2012b).

O terceiro capítulo dedicou-se ao Percorso Metodológico da presente pesquisa. Iniciando por uma abordagem acerca do ordenamento jurídico brasileiro, com a finalidade de alicerçar interpretações e fundamentações em seções subsequentes. Seguindo-se de abordagens quanto à forma vigente para preenchimento das vagas reservadas pelo Sistema de Cotas; da forma como serão classificadas as notas dos ingressantes; de uma Reflexão quanto ao Preenchimento das Vagas Reservadas; de um Modelo Proposto para Preenchimento das Vagas Reservadas; do que se pretende ao se analisar o Preenchimento Vigente e o Preenchimento Propositivo; e como serão procedidas as Análises de Êxito e Permanência. Assim, buscou-se detalhar e complementar informações quanto aos métodos e procedimentos adotados na presente pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo, “Levantamento de Dados e Resultados”, os esforços foram concentrados nas análises a fim compreender os dados obtidos e ainda apresentar informações características do processo seletivo 2016 e dos aprovados neste; elaborar uma proposição para preenchimento das vagas cotistas; traçar o perfil sob diversos aspectos daqueles que se matricularam em 2016; seguido dos dados e análises destes matriculados, quanto aos aspectos de êxito e permanência entre os ingressantes por meio das cotas e pela ampla concorrência entre os anos de 2016 e 2018.

2 PANORAMA ACERCA DO LÓCUS DE ESTUDO: O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

Neste capítulo, buscou-se tratar de aspectos compreendidos como necessários para a adequada caracterização do local da presente pesquisa, quer isto possa influenciar de uma maneira mais direta ou mesmo indiretamente.

O *campus* Santo Antônio de Pádua, um dos doze *campi* do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), iniciou suas atividades no ano de 2015, integrando uma rede que tem uma história centenária e passou por diversas mudanças ao longo de todo este tempo. Ao iniciar suas atividades, o *campus* Santo Antônio de Pádua se mostrou, ao mesmo tempo, uma novidade e tradição, tendo em vista que consistia em uma novidade para aquele local, antes desprovido de tal opção de ensino e tradição, pois não o faz partindo do zero, mas sim por meio de uma identidade e de uma marca já consolidada, que deve ser compreendida.

Também são relevantes os aspectos quanto à região e à localidade onde encontra-se instalado o *campus*. Além daqueles específicos e próprios à unidade em questão, que serão tratados neste capítulo.

2.1 A REDE FEDERAL

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também conhecida como Rede Federal, foi criada por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Quando da sua criação, era composta pelas seguintes instituições: I – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II – a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; III – os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; IV – as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Posteriormente, no ano de 2012, foi acrescida à essa o Colégio Pedro II (uma instituição existente desde 1837, quando o Brasil era uma monarquia), tendo, inegavelmente, sido muito representativo e importante tal fato para esta modalidade de ensino (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 112).

Para Silva,

A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. Na legislação vigente, o termo rede associado à educação profissional, até então, aparecia somente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, no item 7, Educação Tecnológica e Formação Profissional, como: rede federal de escolas técnicas; rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico; rede de educação técnica federal; rede de instituições de educação profissional; rede de educação profissional; e rede de escolas agro técnicas.[...] Pode-se observar, portanto, que a denominação de rede federal tem correspondido principalmente a uma certa identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA, 2009, p. 15-16).

Acrescenta-se também que sua criação, em 2008, é um fato apontado como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica (EPT) no país (BRASIL, 2018c). Além de ser identificado como um dos “divisores de água” desta modalidade (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 111). Semelhante importância é dada a este fato nos apontamentos de Silva e Ciasca (2021), quando estes autores fizeram um resgate e atualização histórica da educação brasileira com enfoque no desencadeamento da Educação Profissional.

Entretanto, a história da EPT no Brasil tem uma origem centenária e, durante todo este período, “[...] as escolas de formação profissional receberam diversas denominações e passaram por muitas mudanças no que diz respeito aos seus objetivos e focos de atuação educacional”, transformações estas relacionadas ao contexto histórico e socioeconômico brasileiro e mesmo a imposições feitas pelo capital em contexto global (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 110). No mesmo sentido, Cunha diz que:

De sua origem, em 1909, com a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes Artífices, que passou, em 1930, a Liceus Industriais, em 1942, a Escolas Técnicas Federais, depois Cefets e hoje Institutos, esse conjunto de instituições federais sempre se modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado, como foi o caso da reforma de 1997 (CUNHA, 2005 *apud* PACHECO, PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 83).

Contudo, das modificações já promovidas neste conjunto de instituições federais, possivelmente, há uma unanimidade quanto a esta ser historicamente a mais importante. Porém, este processo iniciou-se alguns anos antes. Pacheco (2011)

identificou que as ações de fortalecimento e de expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil tiveram seu início no ano de 2003. Sendo mais específico, Santos (2018, p. 114) diz que tal política “[...] começou a dar os primeiros passos em 2003, na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula (PAA 2004-2007)”, apesar de tal perspectiva não ter sido enfatizada, nem na campanha eleitoral de 2002, tampouco no programa de governo do então candidato.

Ainda, segundo Santos (2018), tais diretrizes foram concebidas sob a constatação expressa no referido PAA, quanto à existência de um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula em idade tardia para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra. Compondo um contexto em que tais ações buscaram fundamentação e justificativa para a política de fortalecimento e expansão desta modalidade de ensino no país.

Também, foi apontado por Turmena e Azevedo (2017, p. 1074) que havia um evidente “[...] esforço do Estado em ampliar a oferta de matrículas e interiorizar a educação pública federal, com a criação dos IFs e ampliação de *campi*, em Estados até então excluídos de efetivas políticas públicas em educação profissional e tecnológica”. Tendo, segundo Santos (2018, p. 114), este processo ocorrido durante os dois mandatos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com continuidade no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). Caracterizando-se basicamente por introduzir na sua organização estrutural e espacial uma outra institucionalidade e uma nova territorialidade.

De modo que os esforços despendidos resultaram em um significativo crescimento, conforme Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 73) apontaram: “[...] se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades”. Enquanto Silva e Ciasca (2021, p. 88): “[...] até 2016 a Rede Federal já contava com 644 unidades educacionais, considerando principalmente os IFs, espalhadas por 568 municípios brasileiros”. Sendo que, em 2021, ao celebrar 112 anos, a estrutura:

[...] cresceu e tem alcançado diferentes realidades. São 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o Colégio Pedro II, uma Universidade Tecnológica Federal e 23 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que juntos formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEIRELLES, 2021).

Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, integrantes do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo atingido quantitativos que:

De acordo com informações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), atualmente, na Rede Federal, existem mais de um milhão de estudantes matriculados, cerca de 80 mil servidores em atuação e 661 campi em todo território nacional (MEIRELLES, 2021).

Em suma, esse conjunto de instituições federais passou por diversas modificações desde a sua origem, em 1909, tendo recebido diversas denominações e mudanças quanto aos seus objetivos e foco de atuação nestes pouco mais de cem anos, esta última foi a mais expressiva. Corroboram, neste sentido, as informações que evidenciam algumas características, o tamanho, a importância e a capilaridade alcançada pela Rede Federal neste processo iniciado em 2003.

2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS)

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que “[...] para muitos profissionais e gestores dessa modalidade da educação, já se convencionou nomear as novas instituições apenas como Institutos Federais” (Pacheco, Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 72), ocorreu, simultaneamente, por meio da mesma lei que criou a Rede Federal, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Sobre esta nova instituição e da rede em que está inserida, Vidor *et al.* (2011) citaram que:

Na acepção da lei, trata-se de uma **rede**, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. E **federal** por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De **educação** por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por **profissional, científica e tecnológica**, pela assunção de seu foco em uma

profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede (VIDOR *et al.*, 2011, p. 57).

Estas novas instituições, os IFs:

[...] resultaram estruturalmente da reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e de Colégios Técnicos Vinculados às Universidades Federais. Nesse processo, foram criados 38 (trinta e oito) IF e respectivos *campi* [...] (PEREIRA; 2017, p. 99).

Como já mencionado, todo o processo relacionado à EPT foi iniciado em 2003, e, conforme Santos (2018, p. 114), caracterizou-se, basicamente, por introduzir na sua organização estrutural e espacial, uma outra institucionalidade e uma nova territorialidade. E, (p. 119) esta nova geografia da rede alinha-se com o pensamento de Celso Furtado, que partiu da tese da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), quanto às desigualdades sociais terem uma dimensão regional.

Diferentemente, Turmena e Azevedo (2017, p. 1076), entendem que:

Ao que parece, a criação e implantação dos IFs está atrelada ao fortalecimento e expansão das relações sociais capitalistas em regiões distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. A expansão da EPT ocorre para expandir o capital para outras regiões e para a conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora.

Sendo que a sociedade, segundo Coelho, desde

[...] o início da década de 1990 foi marcado por um cenário bastante complexo de transformações [...] nos diferentes setores tendo suas bases na acumulação de capital e alinhamento da economia em âmbito global. Para ela, o mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XX. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e a capacitação dos jovens e adultos poderiam levar diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos (COELHO, 2013, p. 1 *apud* SILVA; CIASCA, 2021).

Há de se considerar que a criação dos Institutos Federais se encontra inserida em um novo contexto de demandas na sociedade, em que, além de buscar chegar a

locais que ainda não eram atendidos, busca-se também fazê-lo de maneira e critérios diferentes, por meio desta nova instituição. Conforme destacados por Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 73), quanto ao:

[...] seu caráter inovador e ousado, tem tudo para marcar a história da EPT no país. Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização.

Entretanto, independentemente do contexto, da maneira, das influências e/ou reais motivações que fundamentaram e impulsionaram todo este processo quanto à nova territorialidade, sob este aspecto, as informações levam a crer que tenham ocorrido efetivamente.

Já quanto à outra institucionalidade, isto é buscado através da criação dos Institutos Federais, que, conforme Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), são criados sob um discurso de que educação não é gasto, ao contrário, é investimento. Tendo estes o objetivo formar um cidadão para o mundo do trabalho, contudo, inicialmente se mostravam como uma estranha novidade, do ponto de vista representacional. E assumido uma forma híbrida entre Universidade e CEFET.

Segundo Aquino (2020), esta novidade apesar de surgir a partir de instituições já existentes, não se restringem a um processo de expansão e reorganização simplesmente, pois para ela:

[...] há uma diferença emblemática entre os CEFETs e os Institutos Federais. Enquanto nos primeiros o alinhamento era com a política desenvolvimentista, em uma primeira etapa (já na criação dos primeiros CEFETs em 1978), o objetivo era prover o País de mão de obra necessária para produzir bens de capital; na etapa seguinte (já no final dos anos 1990), o objetivo era ainda fornecer mão de obra, mas agora sob o efeito da globalização, na perspectiva de país que se inseria na ordem global como um país periférico (AQUINO, 2020, p. 19).

Possivelmente, muitas outras diferenças podem ser identificadas entre os Institutos Federais e as instituições das quais estes se originaram. Até porque, o

mundo se modifica e, com isto, as demandas de um novo século e milênio, que recentemente haviam se iniciado, tendem a se diferenciar muito e cada vez mais rápido do que anteriormente acontecia. Com isto, novos objetivos e uma nova missão, visão e valores irão nortear este processo, que foram bem sintetizados nos apontamentos de Vidor *et al.* quanto ao foco dos IFs, como sendo:

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (VIDOR *et al.*, 2011, p. 49).

Ao se analisar a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, muito se pode compreender sobre estes. Primeiramente que concedeu aos IFs, à UTFPR, ao CEFET-RJ e ao CEFET-MG natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para, em sequência no Art. 2º, definir que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Para Vidor *et al.* (2011), não é comum o sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino, de modo que foi conferido aos IFs uma natureza singular. Como também, a caracterização institucional inscrita na lei conferiu uma possibilidade de atuação diversificada em termo de ofertas educativas, mas que não deve ser confundida com dispersão, tendo como objetivo primeiro, a profissionalização.

Além de, nos § 1º, § 2º e § 3º equiparar-se às universidades, exercerem o papel de acreditadoras e certificadoras, e detentoras de autonomia para criar e

extinguir cursos nos limites de sua área de atuação, registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização de seu Conselho Superior.

Quanto às finalidades e características, prevista no Art. 6º, estão:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...];
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular [...];
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino [...];
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais [...] (BRASIL, 2008).

Evidenciando as finalidades e características, que deverão ser observadas quanto aos objetivos expressos no Art. 7º, a saber:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...];
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas [...];
- IV - desenvolver atividades de extensão [...] em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia [...];
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica [...];
 - c) cursos de bacharelado e engenharia [...];
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu [...]; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado [...] (BRASIL, 2008).

Também, de forma clara e objetiva, define quanto às ofertas de ensino e campos de atuação dos IFs. Enquanto, no Art. 8º, determina que:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008).

Em que fica definida a distribuição da oferta de vagas, no qual, segundo Souza e Medeiros Neta (2021, p. 113): “[...] revela o compromisso do governo federal com a forma integrada de articulação entre o ensino médio e a formação profissional, como também com a formação de professores, uma das metas do Plano Nacional de Educação”.

Enquanto, no Art. 15º, fica determinado que:

A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Segundo Vidor *et al.* (2011, p. 57), “[...] aponta de maneira inequívoca para o fato de que a partir da promulgação desta lei a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais”.

Diante do exposto, emergem diversos aspectos e variadas visões, além de aflorar muitas possibilidades, e não poucos desafios a uma instituição (re)criada, que objetiva por meio de uma nova institucionalidade atender às demandas de um novo tempo.

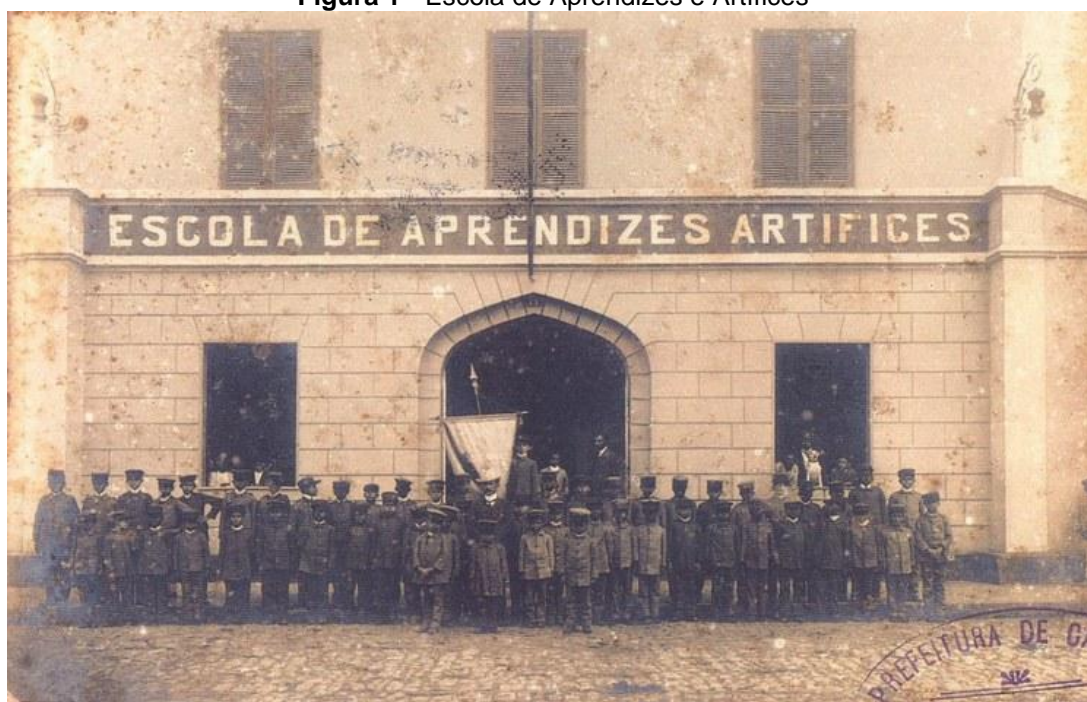
2.3 O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFFLUMINENSE)

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense –IFFluminense, ocorreu por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 5º, inciso XXVII, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (BRASIL, 2008).

Contudo, suas origens históricas têm mais de cem anos, quando Nilo Peçanha, natural de Campos dos Goytacazes, no início do século passado, assume a Presidência da República após o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909, tendo governado até 15 de novembro de 1910.

Pouco tempo depois de assumir a presidência, criou por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas, que, a princípio, sancionava a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados com maior capacidade de absorção de mão de obra, em atendimento àqueles que buscavam novas alternativas de empregabilidade nos espaços urbanos. Excepcionalmente, a do Estado do Rio de Janeiro seria instalada em Campos, cidade do Norte Fluminense, devido às articulações político-partidárias para a época, assumindo, desde esse tempo, importância significativa para a região, tendo iniciado suas atividades em 23 de janeiro de 2010, com os cursos de alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade (IFFLUMINENSE, 2022).

Figura 1 - Escola de Aprendizes e Artífices



Fonte: IFFluminense (2022).

Conforme o PDI (2018-2022) do IFFluminense, com o investimento na industrialização no Brasil, as escolas de formação profissional foram alterando seu perfil e, pelo Decreto n.º 4.073, de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial, no bojo da “Reforma Capanema”, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominar Escolas Técnicas Industriais. E, assim, em 1945, a Escola de Aprendizes Artífices de Campos passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Campos (ETFC), como as demais, atrela-se às políticas de desenvolvimento, com interesse voltado para o crescimento e consolidação da indústria.

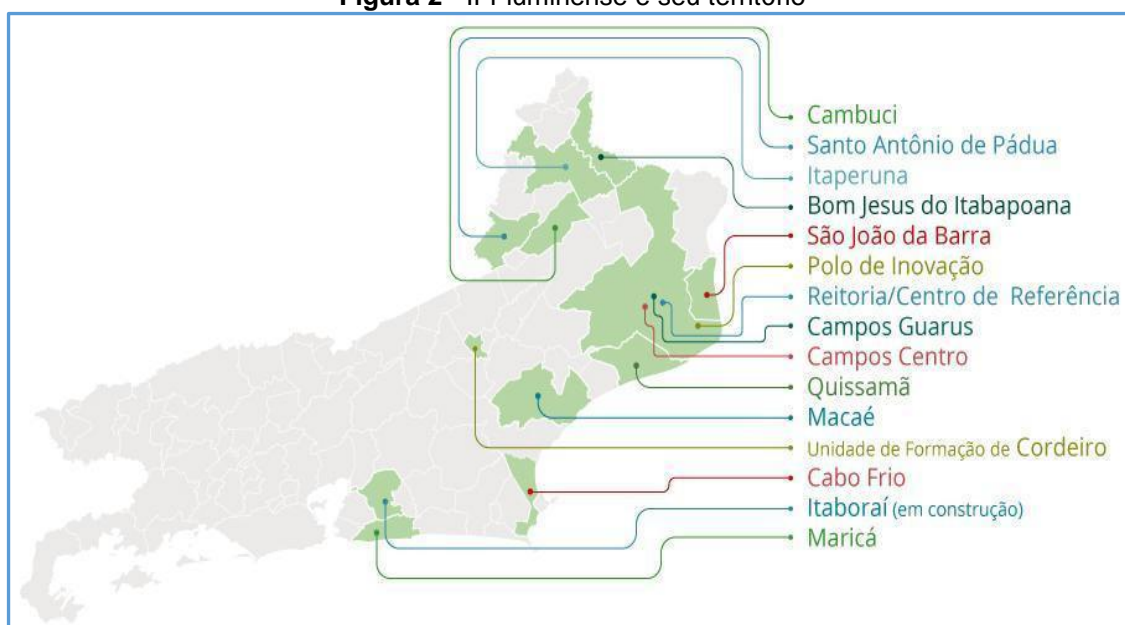
Anos depois, em 18 de dezembro de 1999, há uma nova mudança de Escola Técnica Federal de Campos, para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-Campos). Que, posteriormente, em dezembro de 2008, deu origem ao IFFluminense, no contexto de uma política de expansão e de uma nova institucionalidade para a educação profissional no Brasil, conforme já abordado.

Neste primeiro momento, integravam o IFFluminense seis *campi*, a saber:

(a) na mesorregião Norte Fluminense, três campi: Campus Centro e Campus Guarus no município de Campos dos Goytacazes, e Campus Macaé no município de Macaé; (b) na mesorregião Baixadas, o Campus Cabo Frio (região dos Lagos); (c) na mesorregião Noroeste Fluminense, os campi Bom Jesus do Itabapoana – antigo Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges da Universidade Federal Fluminense (UFF) - e Itaperuna (IFFLUMINENSE, 2022).

Após a criação do IFFluminense, em 2008, houve expansão deste e, conforme dados de junho de 2020, está presente em 12 municípios do estado do Rio de Janeiro, com uma malha espacial que alcança 12 *campi*, além do Polo de Inovação Campos dos Goytacazes, do Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação, da Unidade de Formação de Cordeiro e da Reitoria, reunindo 15.666 estudantes, 1.665 servidores ativos, sendo 713 Técnico-administrativos em Educação e 952 professores (IFFLUMINENSE, 2022). Com presença em cinco, das oito regiões que compõe o Estado do Rio de Janeiro.

Figura 2 - IFFluminense e seu território



Fonte: IFFluminense (2022).

Quanto ao processo de transformação, em seu sítio eletrônico, há a seguinte redação:

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, ao se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, procurou, mediante um debate coletivo com representação de todos os *campi* e núcleos avançados, estabelecer um referencial teórico para essa nova institucionalidade definindo, no documento intitulado “Carta de Cabo Frio”, a base científica para essa nova forma de intervenção na sua área de abrangência local e regional. A transformação em IFFluminense representa mais que a mera expansão quantitativa espacial e de políticas públicas. Assim sendo, entende-se que essa reconfiguração requer uma mudança de paradigma: transformar a simples união das unidades isoladas em um todo, em sinergia. Essa configuração impõe desafios que dizem respeito à nova forma de tratar sistemas complexos, extremamente entrópicos, que exigem um incremento crescente de energia no processo de organização em que o coletivo é resultado das partes em ação. Em outras palavras, não se consegue entender e organizar um sistema a partir de uma análise isolada de suas unidades e da mera montagem do seu desenho (IFFLUMINENSE, 2022).

Conforme seu PDI 2018-2022, a esta instituição de educação superior, básica e profissional, seu desafio consiste em:

Construir um sistema pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes cursos ofertados, a saber: Cursos Técnicos de Nível Médio; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio por Eixo Tecnológico; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; Proeja; Educação a Distância; Cursos Superiores de Bacharelado, Licenciatura e de Tecnologia; Pós-Graduação Lato Sensu; Pós-Graduação Stricto Sensu. Com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, que represente a consolidação de um projeto institucional fundamentado no trabalho coletivo e colaborativo (IFFLUMINENSE, 2018, p. 44).

A nova institucionalidade buscada por meio da criação dos IFs, em 2008, se constituiu ao mesmo tempo em grandes possibilidades e enormes desafios. Ao IFFluminense, cuja origem tem mais de cem anos, acrescenta-se também a este, ao assumir novos valores, a necessidade compulsória em ter que abandonar práticas e crenças antigas incompatíveis na atualidade, que se somam aos demais desafios institucionais.

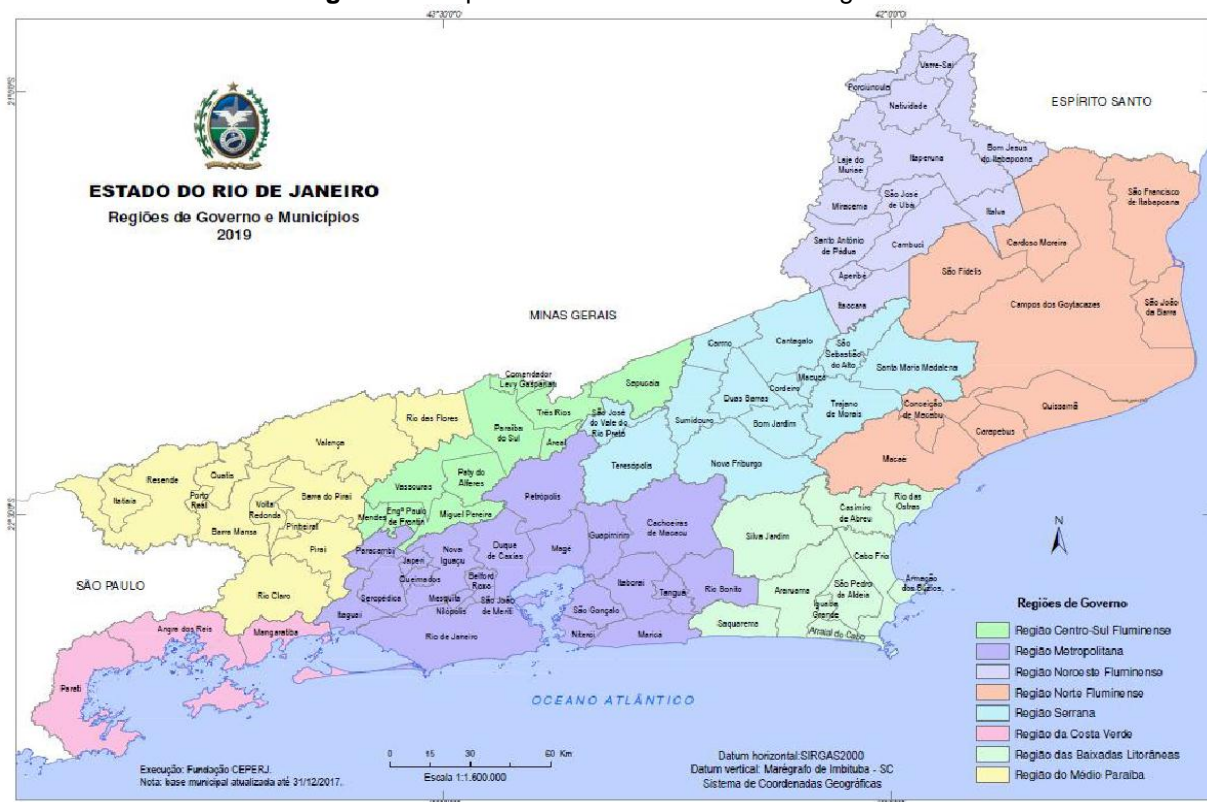
2.4 SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – REGIÃO, MUNICÍPIO E O *CAMPUS*

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, o município de Santo Antônio de Pádua e a Região Noroeste Fluminense em que está inserido, quanto aos aspectos econômicos, sociais e demográficos, que foram determinantes para a criação do *campus* Santo Antônio de Pádua. Bem como, em um segundo momento, as diversas informações sobre o *campus*, desde a criação, parceria com o poder público local, sua localização e ofertas de cursos.

2.4.1 A Região Noroeste Fluminense e o Município de Santo Antônio de Pádua

A Região Noroeste Fluminense é uma das oito regiões que, atualmente, compõe o Estado do Rio de Janeiro. Além de Santo Antônio de Pádua, integram esta região também os municípios de Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, São José de Ubá e Varre-Sai.

Figura 3 - Mapa do Rio de Janeiro e suas Regiões



Fonte: Fundação CEPERJ (2020).

Entretanto, dentre todas é

[...] 'a região mais pobre do estado do Rio de Janeiro' esta era uma expressão utilizada especialmente pelos secretários de agricultura reunidos no âmbito do CRESMA para legitimarem seus poderes de barganha junto aos outros órgãos como forma de justificar a implantação de projetos de desenvolvimento (HELIODORA, 2009, p. 53-54).

Segundo TCE/RJ (2021), a Região Noroeste Fluminense concentra apenas 2,0% de toda população do estado. Neste aspecto, o município de Santo Antônio de Pádua representa 12,8% desta população regional, tendo sua população estimada pelo IBGE em 42.705 pessoas para o ano de 2021, o que o classifica, regionalmente, como o segundo mais populoso, atrás apenas do município de Itaperuna com 95.841 habitantes.

Territorialmente, o município possui uma área total de 603,6 quilômetros quadrados, correspondentes a 11,2% da área desta região. Limitando-se com os municípios de: Miracema (ao Norte); Cantagalo (ao Sul); Cambuci, Aperibé e Itaocara (ao Leste); e com os municípios mineiros de Pirapetinga e Recreio (a Oeste).

Em termos de infraestrutura viária,

O município é servido pela RJ-186 (BR-393 no plano rodoviário federal), que o interliga a Além-Paraíba, em Minas Gerais, a sudoeste, e São José de Ubá, a nordeste; a RJ-116, que alcança Aperibé, a sudeste, e Miracema, ao norte; a RJ-188, que margeia a fronteira com Minas; e a RJ-200, de terra, que serve à localidade de Monte Alegre. O território do município é cruzado pelos trilhos da antiga ferrovia que ligava Campos dos Goytacazes a Recreio, em Minas Gerais.

Importante eixo rodoviário do interior do estado, a RJ-116 sai de Itaboraí e segue por Cachoeiras de Macacu, Nova Friburgo, Bom Jardim, Duas Barras, Cordeiro, Macuco, São Sebastião do Alto, Itaocara, Aperibé, Santo Antônio de Pádua, Miracema, Laje do Muriaé e conecta com a BR-356 a noroeste de Itaperuna, na localidade de Comendador Venâncio (TCE/RJ, 2021, p. 8)

Figura 4 - Mapa do Município de Santo Antônio de Pádua e seus limites territoriais



Fonte: TCE/RJ (2021).

Quanto aos domicílios, não há informações sobre haver algum localizado em aglomerado subnormal¹, dentre os 16.451 domicílios identificados por meio de levantamento. Sendo que 5% destes são de uso ocasional (TCE/RJ, 2021), apresentando:

[...] 81.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 68.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 43.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 31 de 92, 37 de 92 e 40 de 92, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 875 de 5570, 3183 de 5570 e 630 de 5570, respectivamente (IBGE, 2021).

Quanto às atividades econômicas,

[...] além da agricultura, possui inúmeras indústrias de pedras decorativas. A pecuária leiteira, as indústrias de papel e o comércio também fazem parte das principais atividades geradoras de renda do município. O turismo é outra

¹ Ocupações irregulares de terrenos para fins de habitação em áreas urbanas e que, em geral, são caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos básicos e localização em áreas restritas à ocupação (IBGE, 2022).

fonte de recursos, graças à qualidade de suas águas minerais (TCE/RJ, 2021, p. 7).

Gerando ocupações formais distribuídas conforme observado na tabela 1.

Tabela 1 - Estoque de empregos formais segundo setor de atividade – Município: Santo Antônio de Pádua – 2019/ 2020.

Setor de Atividade	2019	2020	Variação	%
Extrativa mineral	119	122	3	3%
Indústria de Transformação	1.824	1.863	39	2%
Serviços industriais de utilidade pública	25	69	44	176%
Construção civil	112	125	13	12%
Comércio	1.984	1.862	-122	-6%
Serviços	1.981	1.914	-67	-3%
Administração pública	1.961	1.797	-164	-8%
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	185	168	-17	-9%
Total	8.191	7.920	-271	-3%

Fonte: TCE/RJ (2021, p. 68).

Quanto à renda,

[...] em 2020, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 21.8%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 83 de 92 e 25 de 92, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4400 de 5570 e 1156 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 58 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 3821 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2021).

Sendo estes aspectos levantados acerca do município e da região onde está instalado o *campus* e local de realização da pesquisa, compreendidos como pertinentes para sua adequada caracterização.

2.4.2 O *campus* Santo Antônio de Pádua

A fase III (quadriênio 2011-2014) do plano de expansão da Rede Federal propunha a criação de 208 unidades neste período, com objetivo de erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e territoriais (BRASIL, 2018). Sendo o *campus* Santo Antônio de Pádua oriundo desta fase.

Para a criação dos novos *campi*, cabia ao Governo Federal, por meio do MEC, a responsabilidade pelos investimentos de infraestrutura (construção, aquisição de equipamentos, mobiliários etc.), seleção, contratação de pessoal e os recursos financeiros necessários ao adequado funcionamento dos *campi*. Ao Poder Municipal cabia, como contrapartida, a doação de terreno para tal finalidade.

Em Santo Antônio de Pádua, o terreno doado pela municipalidade para a implantação do *campus* está localizado na Zona de Renovação Urbana (ZRU), definido em Plano Diretor do Município (SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2018).

Figura 5 - Vista aérea do *campus* Santo Antônio de Pádua



Fonte: Google Earth (2022).

Esta área urbana compreende a parcela do território no qual já foi iniciado o processo de renovação urbana com a instalação de equipamentos institucionais diversos, que deverá ser estimulada e consolidada. O espaço delimitado como Zona de Renovação Urbana (ZRU) compreende área de domínio público municipal onde funcionava a antiga pista de pouso e os terrenos voltados para as vias as quais o delimitam, que não estejam situados na zona de proteção do Rio Pomba (SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2018), assim, originou-se o nome do bairro, Aeroporto.

Segundo Aquino,

Na ZRU, já haviam sido instalados, antes de 2015, equipamentos institucionais como CIEP-Escola Municipal Deputado Armindo Marcílio Doutel de Andrade; a unidade do Serviço Social da Indústria (SESI); o Fórum que, em 2010, foi transferido do Centro para o bairro Aeroporto; o Hospital Municipal Hélio Montezano de Oliveira; a Secretaria Municipal de Saúde; o Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, vinculado à UFF51, com sua nova sede implantada em 2009, por ocasião do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Depois de 2015, foram instalados a Casa do Advogado da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2018, e a unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, que já

tinha uma unidade em outro bairro e mudou-se para nova sede em 2019 (AQUINO, 2020, p. 53).

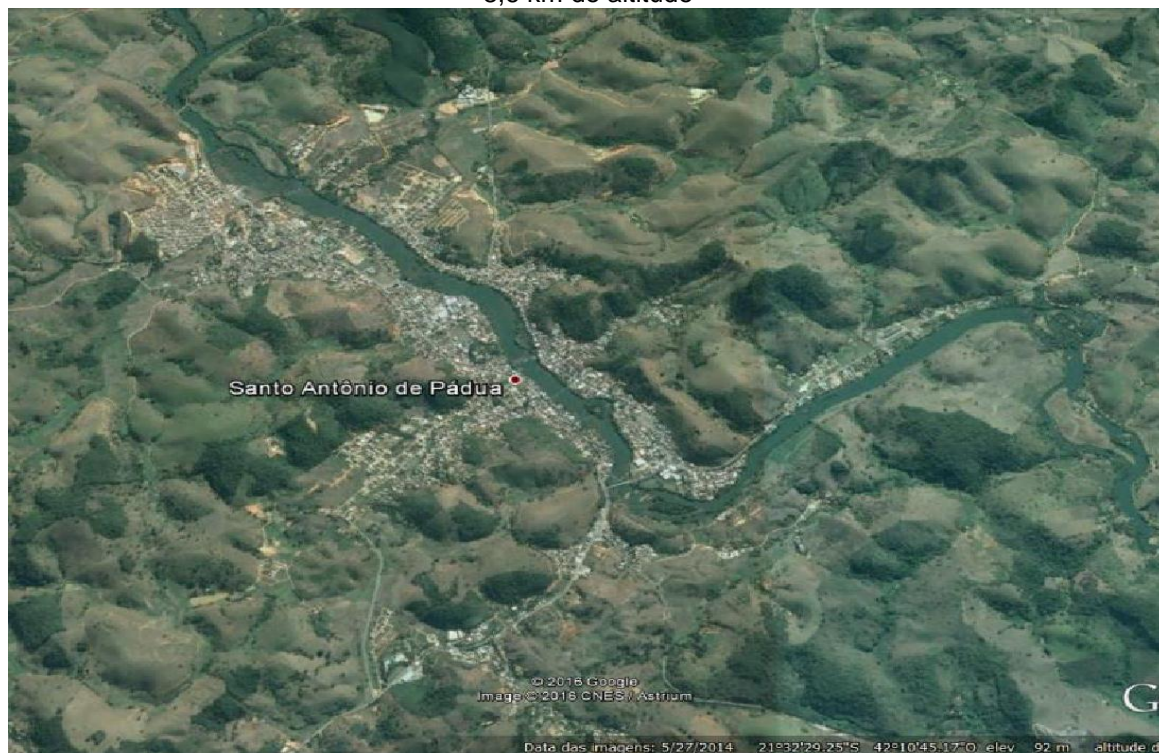
O Governo Municipal,

[...] sob administração do Prefeito José Renato Fonseca Padilha (2009-2012), fez a doação do terreno de 45.838,02 m², situado na Avenida João Jasbick, S/N^o, Bairro Aeroporto, Santo Antônio de Pádua, RJ, em 29 de fevereiro de 2012, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, representado pelo Reitor Luiz Augusto Caldas Pereira, conforme consta em registro no Cartório do 1^o Ofício de Justiça de Santo Antônio de Pádua, situado à Rua Coronel Olivier, N^o 65, Centro, Santo Antônio de Pádua. Ficou acertado entre as partes na data do registro da referida doação do terreno, ou seja, 29 de fevereiro de 2012, que o IFFluminense estava assumindo a responsabilidade de iniciar as obras em até 18 meses e concluí-la em no máximo 36 meses, sob pena de reversão ao doador, caso não cumprisse esse item que consta no contrato de doação firmado. Este prazo foi cumprido pelo IFFluminense e a área construída inicialmente é de 31.000 m². O projeto contempla área de biblioteca, ginásio coberto, auditório, área de convivência, bloco administrativo, laboratórios e 12 salas de aulas (LIMA, 2017, p. 82).

Assim, a parceria entre a esfera Federal e Municipal, que possibilitou a instalação do *campus* Santo Antônio de Pádua, constituiu-se em uma relação ganha-ganha entre os objetivos de ambas as esferas. Já que a nível Federal, vai de encontro aos objetivos da política educacional à época. E a nível Municipal, mais diretamente, contribui com os objetivos de zoneamento previstos no plano diretor municipal, entre outros ganhos para o município, pois,

[...] a passagem do rio Pomba pelo município não representa apenas um elemento natural, mas um condicionante natural, um divisor social do território paduense. A ocupação urbana originária do município deu-se à margem esquerda do rio, com a presença, inicialmente, de uma maior rede de serviços públicos e privados e com moradias de padrão mais elevado de infraestrutura. À margem direita, a realidade é bastante diferente, marcada, sobretudo, pela maciça presença de população com menor poder aquisitivo e domicílios mais precários (AQUINO, 2020, p. 53).

Figura 6 - Distrito-sede de Santo Antônio de Pádua, ao longo de ambas as margens do rio Pomba, a 8,6 km de altitude



Fonte: Google Earth (2022).

Contribuindo para além das questões espaciais relativas à ocupação de territórios no município, o *campus* Santo Antônio de Pádua

[...] teve sua autorização para funcionamento por meio da Portaria MEC nº. 27 de 21 de janeiro de 2015, mas, desde o ano de 2014, as atividades pedagógicas e administrativas para a implantação do *campus* foram iniciadas, como a realização do concurso público para a formação do quadro de pessoal do *campus*, a capacitação dos servidores, a elaboração dos primeiros cursos que seriam ofertados e a preparação do primeiro edital para o ingresso de estudantes (AQUINO, 2020, p. 55).

[...] as atividades no Campus Santo Antônio de Pádua iniciaram dia 02 de fevereiro de 2015. Entretanto, sua inauguração oficial ocorreu dia 30 de outubro do mesmo ano e contou com a presença de Gestores do MEC, do IFFluminense, além de autoridades locais, estudantes e comunidade. Entre os convidados para a cerimônia estava Cibele Daher, ex-reitora do IFFluminense. Foi na gestão dela, no ano de 2011, que foi definido, junto ao Ministério da Educação, que a expansão do IFFluminense chegaria ao Município de Santo Antônio de Pádua. Após os esforços Municipais e Federais, houve a cessão do terreno onde hoje está construído o Campus Santo Antônio de Pádua do IFFluminense. (LIMA, 2017, p. 84).

“É válido ressaltar que em 2015, concomitante com o início de atividades em Santo Antônio de Pádua, teve início as ações na Unidade de Formação Cordeiro, que é vinculada ao *campus* Santo Antônio de Pádua” (IFFluminense, 2022), mas, devido

ao foco da presente pesquisa, não serão aprofundados aspectos referentes a esta unidade.

No primeiro processo seletivo para ingresso de estudantes no *campus*, regido pelo Edital IFFluminense n.º 150, de 13 de outubro de 2014, contou com 315 inscritos para as 80 vagas ofertadas. Cabendo destaque que, à época, havia uma proposta pedagógica diferenciada: oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio por Eixos Tecnológicos nas áreas de Controle e Processos Industriais, Gestão de Negócios e Infraestrutura, como objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, rompendo com a fragmentação do conhecimento. Ou seja, uma formação integral do estudante, por meio da interdisciplinaridade e da integração da educação profissional com a formação humanística (IFFLUMINENSE, 2022).

Quanto à proposta político-pedagógica,

[...] ela é atribuição do *campus* e iniciou suas atividades com a organização do seu currículo, na perspectiva interdisciplinar da politecnia, buscando a integração por meio de problematizações da realidade de Santo Antônio de Pádua e região. O aluno ingressava, no 1º ano do ensino médio, em um núcleo básico, em que tinha uma base humanística, possibilitando vivências nos três eixos tecnológicos ofertados: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Infraestrutura. No 2º ano, o educando escolhia um dos eixos tecnológicos e, no 3º ano, fazia a opção por uma das habilitações ofertadas, de acordo com o eixo escolhido na série anterior. Entretanto, a partir de 2017, o *campus* alterou o ingresso do aluno, que passou a ter que escolher o curso técnico no momento da inscrição (AQUINO, 2020, p. 56-57).

Esta alteração da proposta político-pedagógica refere-se à modalidade do EMI, que, inicialmente, foi a única ofertada pelo *campus*. Já em 2019, segundo Aquino (2020), além das ofertas na modalidade do EMI em Automação Industrial, Administração e Edificações, também havia ofertas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Auxiliar de: Eletricista de Baixa Tensão, Gestão Financeira, Administração, Financeiro e Espanhol Aplicado a Serviços Turísticos. Ainda, PROEJA em Logística, Concomitante em Automação Industrial e Edificações. E Subsequente em Segurança do Trabalho na modalidade EAD. Chegando a um quantitativo de 612 alunos em apenas 4 anos.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS E O SISTEMA DE COTAS

Neste capítulo, foram abordados o conceito e um breve histórico, principalmente no Brasil, das ações afirmativas até 2012, ano em que foi instituído o Sistema de Cotas nas instituições federais de ensino por meio da Lei 12.711/2012. Foram observados cinco editais de diferentes Institutos Federais, quanto às cotas no EMI da Rede Federal e no IFFluminense.

Finalizando com levantamento quanto a propostas legislativas que estão tramitando no Senado e na Câmara dos Deputados, quanto à revisão prevista após 10 anos de vigência desta lei.

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITO E BREVE HISTÓRICO ATÉ 2012

A história republicana brasileira é marcada por significativos períodos em que foi tolhido aos cidadãos o direito à participação democrática nos destinos da nação. Nesse sentido, a retomada da democracia mais recentemente decorre do fim do período de intervenção militar que perdurou de 1964 a 1985. Esta reconquista é algo muito importante e representativo para o país, fazendo com que, neste novo contexto, surgisse a necessidade de uma nova Constituição, promulgada poucos anos depois, em 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”.

Esta Constituição traz em seu Art. 7º: “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei” (BRASIL, 1988). Para Feres Júnior *et al.*,

[...] é bastante progressista no que toca à cesta de direitos sociais estipulados e à recomendação do ativismo estatal como instrumento fundamental na produção de maior igualdade de oportunidades. Em outras palavras, ainda que a nova Constituição não contenha provisões explícitas para a criação de políticas de ação afirmativa da maneira como elas vieram a aparecer mais tarde, ela contém as bases normativas para que isso aconteça (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 68).

Uma “maior igualdade de oportunidades” nem sempre se atinge tratando a todos igualmente, pois cada caso tem sua singularidade. Em muitos casos, há a necessidade de se promover um tratamento equânime conforme as necessidades, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades.

Um exemplo prático de aplicação da equidade ocorre em atendimentos de urgência em hospitais. A prioridade no atendimento é definida por critérios combinados, que englobam desde a hora da chegada na unidade de saúde até a gravidade de cada caso. Sendo assim, uma vítima de acidente grave passará na frente de quem necessita de um atendimento menos urgente, mesmo que esta pessoa tenha chegado mais cedo ao hospital. [...]

Outro exemplo de garantia da equidade é a atenção à saúde destinada aos povos indígenas. Por especificidades culturais e de localização, o atendimento é realizado por meio do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de cada região. A população indígena conta com o próprio calendário de vacinação e ações de prevenção e atendimento no local para suprir as necessidades de cada comunidade (UNA-SUS, 2015).

Conforme o filósofo John Rawls, a justiça como equidade deve estar baseada em dois princípios, quais sejam:

[...] (a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de direitos e de liberdades básicas iguais, que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e (b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e a posições acessíveis a todos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades, e, segundo, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (RAWLS, 2003, p. 60).

Ou seja, após 1985, reconquistamos a nossa democracia e o direito igualitário nas escolhas que envolvem a nossa sociedade. Tal qual uma evolução ou um pré-requisito, para muitas outras questões no intuito de se promover justiça sob diversos aspectos, há de se abandonar o princípio da igualdade e a adoção do princípio da equidade. Entretanto, semelhante a compreensão de uma prioridade para casos de emergência hospitalares,

[...] nas democracias contemporâneas, qualquer política pública tem que ser justificada perante a sociedade na qual ela é aplicada. Essa justificação se dá em vários foros: debate público, acadêmico, legislativo e jurídico. Apesar das diferentes linguagens técnicas que definem cada um desses campos discursivos, há um substrato normativo (moral) comum que baseia os argumentos de justificação de uma política pública. Ou seja, a justificação legislativa, legal ou mesmo acadêmica de uma determinada política não pode ser incompreensível para o público engajado em sua discussão, ou inaceitável para a maioria dos grupos que participam do debate público. As políticas de ação afirmativa para o ensino superior, que recentemente foram implantadas no Brasil fornecem um exemplo dessa relação dialógica entre justificações públicas e institucionais (FERES JÚNIOR, 2006, p. 1).

Contudo, antecede como necessário à justificação a compreensão sobre o que são ações afirmativas. Para Matta,

São medidas voltadas para a inclusão e a igualdade social e estão fundamentadas no princípio do tratamento desigual a pessoas socialmente desiguais. Comumente, são aplicadas na superação de desigualdades sociais, raciais, étnicas, de gênero ou em benefício de outras minorias. Elas podem se apresentar por meio de cotas (reserva para determinados grupos) ou por outras ações como bônus, preferência, vantagens, aumento do número vagas. No Brasil, tais medidas têm-se concentrado na população estudantil, apesar de haver debates, inclusive no Congresso Nacional, e iniciativas isoladas para implementação em outros setores, como o mercado de trabalho. Dentre a população estudantil têm sido beneficiados os seguintes grupos minoritários: estudantes oriundos da rede pública de ensino; os autodeclarados pretos e pardos; os índios; as mulheres; os deficientes físicos; os filhos de policiais mortos ou incapacitados em serviço, caso do Rio de Janeiro; os professores da rede pública; os nativos de determinado estado da federação; quilombolas; pessoas consideradas pobres ou carentes (MATTA, 2014, p. 7-8).

Para Feres Júnior *et al.* (2018, p. 1), ações afirmativas são:

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Contudo, para Piovesan (2005, p. 50),

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

De forma comum nas definições elaboradas por Matta (2014), Feres Júnior *et al.* (2018) e Piovesan (2005), observa-se que tais medidas buscam, por meio de um tratamento diferenciado aos grupos de alguma forma desfavorecidos, dar a estes uma igualdade de oportunidades antes efetivamente lhes negada.

No Mundo, dos países que há tempos já experimentam políticas de ação afirmativa, o mais antigo que se tem notícia é a Índia, em 1950, o qual, após conquistar sua independência, criminalizou o casteísmo e consagrou em sua constituição o princípio das “políticas de reserva”, medidas voltadas para a proteção e promoção de membros de grupos historicamente discriminados, incluindo cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior (FERES JÚNIOR; DAFLON,

2015). Já nos Estados Unidos, surgiram na década de 1960. Na África do Sul, sob o mesmo entendimento atual acerca do que são ações afirmativas, em 1991, logo após o fim do regime do Apartheid, objetivando, principalmente, corrigir os desequilíbrios criados por este. Contudo, quanto ao termo “ações afirmativas”, provavelmente, deu-se por influência estadunidense, tendo constado pela primeira vez, no ano de 1961, em um documento oficial daquele país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

O Brasil foi um dos mais recentes países a adotar políticas de ação afirmativa (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015). Não sendo coincidência

[...] a existência do mesmo “excesso de demanda” por igualdade na origem das políticas de ação afirmativa, seja no contexto da fundação do Estado indiano moderno, do Civil Rights Movement nos Estados Unidos, da Constituição sul-africana pós-*apartheid* ou do Brasil redemocratizado (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 51-52).

Foi somente após o processo de redemocratização que tais demandas puderam emergir no Brasil, quando grupos e organizações sociais já não mais silenciados pelo regime autoritário, passaram a reivindicar por direitos de forma organizada e pública. De maneira que, “Mala Htun (2004) tem razão quando diz que a introdução de ações afirmativas raciais no país se valeu de uma confluência de pressões vindas das agências internacionais, da academia, do movimento negro e do próprio governo” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 69).

Quanto à primeira política de ação afirmativa no Brasil, é difícil de estabelecer, pois

[...]. Enquanto Rosana Heringer (2001) toma como pioneira a Lei do Boi, que em 1968 reservou vagas nas universidades para filhos de fazendeiros, Sabrina Moehlecke (2002) acredita que o marco legal para a ação afirmativa começou com a Constituição de 1988, que já previa uma reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiências físicas e mentais. Essas divergências interpretativas quanto à origem da política são geradas, porque há de fato uma variedade de iniciativas que podem receber o rótulo de “ação afirmativa”. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 68).

Mas, à luz do entendimento atual sobre ações afirmativas, este se difere muito quando comparado ao período anterior à redemocratização e promulgação da Constituição de 1988. Comparativamente, os dois apontamentos, a Lei do Boi e a reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiências, aparentemente, assemelham-se ao promoverem reservas, entretanto, no primeiro caso, mais parece se constituir em um privilégio, ao passo que, no segundo, ser pautado em

fundamentos que embasam as ações afirmativas como compreendidas atualmente e que se justificam.

Para Feres Júnior (2006, p. 1), “[...] nas democracias contemporâneas, qualquer política pública tem que ser justificada perante a sociedade na qual ela é aplicada”. Os argumentos que justificam as ações afirmativas podem ser agrupados em três classes: reparação, justiça distributiva e diversidade, quer seja no Brasil ou em outros países que já experimentam essas políticas há mais tempo. Nem sempre estando presente os três simultaneamente ou igualmente equipotentes em cada discurso de justificação, mas havendo sempre a presença de ao menos um desses argumentos. Neste sentido, a legitimidade das políticas de ação afirmativa no Brasil se assenta em três fatos sociológicos muito claros, para Feres Júnior *et al.* (2018, p. 44), “[...] (1) o perfil socioeconômico daqueles que se identificam como pretos e pardos é similar e, por seu turno, (2) significativamente inferior ao dos brancos, e (3) juntas essas frações totalizam mais de metade da população brasileira”.

Historicamente, no Brasil, o tema “ações afirmativas” ganhou destaque político e acadêmico nas últimas duas décadas, impulsionado pelos movimentos sociais, em especial, pelo movimento negro e por sua inclusão na agenda governamental das políticas públicas. Tendo sido identificado os primeiros avanços durante a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando, em 1995, “[...] o governo brasileiro reconhece oficialmente a existência de desigualdades raciais e através do Plano Nacional de Direitos Humanos, propõe-se a concretizar o que estava previsto nos acordos” (VIEIRA, 2006, p. 3). Sendo atribuído a este, como o primeiro chefe de Estado que admitiu oficialmente a existência da discriminação racial na sociedade brasileira (FERES JÚNIOR, CAMPOS, DAFLON, 2012; JACCOUD, BEGHIN, 2002).

Em 2001, ainda durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país enviou uma delegação oficial a Durban, na África do Sul, para participar da Conferência Mundial Sobre o Racismo convocada pela ONU-UNESCO. Ao final desta, o Brasil assinou a Declaração de Durban se comprometendo a criar políticas afirmativas para combater a discriminação racial (RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021).

A Conferência de Durban foi idealizada para ser o maior evento organizado pela ONU-UNESCO com o objetivo de discutir os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade. Além de ter sido antecedida por cerca de três anos de preparativos que envolveram realização de seminários, grupos de trabalho compostos

pelos representantes oficiais das nações envolvidas e uma rede de organizações não governamentais dedicadas à luta contra o racismo, a xenofobia e temas afins. No qual, a delegação brasileira foi presente ao evento mais numerosa, contando com mais de 200 membros de organizações não governamentais ligadas, sobretudo, ao movimento negro (BARBOSA *et al.*, 2003).

[...] os preparativos no Brasil para a realização da Conferência de Durban foram fundamentais para colocar o racismo na agenda da mídia, de uma maneira como não havia estado antes. Até meados de 2001, o tratamento conferido pelos jornais aos projetos difusos de ação afirmativa racial refletia as ambiguidades dos discursos do governo federal sobre a questão. Mas, no contexto pré-Durban, os jornais brasileiros despertaram para o fato da brutal desigualdade racial que marca a sociedade brasileira, publicando matérias que, entre outras coisas, divulgavam os números alarmantes desse problema social (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 73).

Neste cenário, ao final do governo FHC, houve o lançamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas, entretanto, isto não veio acompanhado da implantação de cotas raciais em universidades ou reservas de vagas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Mas, a despeito da timidez do governo em implantar ações afirmativas raciais efetivas e amplas, é importante notar que ele sempre esteve longe de defendê-las como políticas de promoção da diversidade étnico-cultural. Nos termos do então presidente, tais medidas visam basicamente a “criar condições para que todos os brasileiros se beneficiem da igualdade de oportunidades sem qualquer discriminação” (“FHC cria...”, 2002). Daí a imprecisão tremenda de muitos críticos da ação afirmativa e também de alguns defensores que veem essa política como necessariamente multicultural (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 74).

Nas administrações seguintes, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que para Feres Júnior, Campos e Daflon (2012, p. 402) “[...] foi o introdutor de mudanças mais substantivas na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o movimento negro”. Em que

[...] foram adotadas medidas para a implementação de um conjunto de ações propositivas – formulação de programas de ampliação da oferta e do acesso ao Ensino Superior – como o PROUNI, FIES, REUNI – e busca pela igualdade racial – como a criação da SEPIR e as formulações da Lei 10.639/2003 e do Estatuto da Igualdade Racial [...] (RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021, p. 303).

É importante destacar que, em outra esfera a partir de 2003, ocorreram as primeiras iniciativas de implantação de ações afirmativas nas universidades públicas estaduais UERJ e UENF do Rio de Janeiro. Após isto, iniciativas semelhantes se

espalharam rapidamente pelo sistema público de universidades, primeiro em universidades estaduais e depois em federais, que foram mais lentas em adotá-las (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Já na administração seguinte, sob a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), a realidade da ação afirmativa em nosso país mudou rapidamente durante o primeiro biênio de sua gestão, principalmente devido aos eventos de grande importância ocorridos, que foram a declaração de constitucionalidade das cotas e do ProUni pelo STF e a aprovação da lei de cotas (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2012).

Para Feres Júnior *et al.* (2018), há uma evolução das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, que a divide em dois momentos históricos. Sendo o primeiro iniciado em 2001, indo até o ano da aprovação da Lei de Cotas em 2012, pois

Este evento impôs um modelo de ação afirmativa para todas as instituições de ensino superior e técnico federais, que acabou sendo mimetizado por instituições estaduais, dando início a um segundo momento da história desse gênero de política em nosso país. O primeiro momento (2001-12) se caracterizou por uma profusão de desenhos procedimentais e pela adoção de medidas de diferentes tipos de política (cotas e bônus) endereçadas a diversos grupos de beneficiários (oriundos de escola pública e/ou de baixa renda, alunos pretos e pardos etc.). No segundo momento (2012-18), há uma convergência procedimental induzida pela homogeneização do modelo federal, que combina e sobrepõe quatro cotas diferentes (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 91).

Foi a partir da Lei de Cotas que se estendeu também às instituições federais de ensino técnico de nível médio, e não somente às universidades federais, a obrigatoriedade em se reservar metade das vagas ofertadas. Fato que gera uma particular importância desta lei para a presente pesquisa.

3.2 O SISTEMA DE COTAS INSTITUÍDO A PARTIR DA LEI 12.711/2012

A “Lei de Cotas”, como ficou conhecida a Lei Ordinária n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, decorreu após mais de uma década de debates. Sendo originária do Projeto de Lei 73/1999, de autoria da Dep. Nice Lobão (PFL/MA).

Do que foi apresentado em 24 de fevereiro de 1999, o Projeto de Lei guarda a semelhança com a Lei de Cotas somente no tocante a reservar metade das vagas em universidades públicas. Entretanto, tal reserva tinha o objetivo de promover uma

transição para o fim do vestibular, sob a alegação de um declínio no ensino educacional brasileiro a partir da década de 1960 em sua justificativa (BRASIL, 1999).

Em abril de 2012, alguns meses antes à promulgação da Lei, ocorreu um fato muito importante, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) se reuniu para julgar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, ou ADPF 186, impetrada pelo Democratas, na figura do senador Demóstenes Torres, contra a política de ação afirmativa da UnB. Na ocasião, todos os demais ministros acompanham o voto do relator Ricardo Lewandowski, decidindo, então, por unanimidade, pela compatibilidade entre a política de cotas raciais adotadas pela UnB e a Constituição (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

O fato supracitado fez com que o debate público sobre as políticas de ação afirmativa com recorte racial, comumente conhecidas como cotas, em face a derrota da ADPF 186 por uma votação de 10 a 0, somada à sanção presidencial da Lei Federal 12.771, mudasse de patamar em 2012. Quase silenciando as vozes que clamavam por sua rejeição, deram lugar a questões relativas ao desempenho dessas políticas (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015).

A aprovação da lei de cotas propiciou, a partir de 2013, um segundo pico de adoção de políticas de inclusão no acesso às universidades federais. Entretanto, isto se deu quando 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). E “[...] causou certa polêmica sobre a sua eficácia e o senso de igualdade” (MARTINS, 2021, p. 151).

Para Feres Júnior, Campos e Daflon (2012), a lei de cotas cria a expectativa de uniformização das iniciativas de ação afirmativa que haviam se espalhado pelos sistemas das universidades públicas de maneira descentralizada, com variados critérios de admissão e diferentes tipos de beneficiários durante o Governo Lula.

Contudo, neste trabalho, Feres Júnior, Campos e Daflon (2012, p. 408) fazem muitas ressalvas, como: “A lei é genérica o suficiente para dar azo a interpretações diversas, quando não conflitantes, a respeito das medidas a serem adotadas” e, ainda, “[...] o texto da lei fala em reserva de vagas, o que não significa necessariamente ocupação de vagas”. E acrescentam que “[...] da maneira como a lei foi formulada, o critério já exclui pessoas que fizeram cursos de progressão rápida em escolas privadas, o que é comum em candidatos mais velhos que precisam trabalhar” (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2012, p. 410). Afirmando ainda que “Não está claro como as cotas para pretos, pardos e indígenas serão combinadas com o critério do

limite de renda” e “Entre outras coisas, a política tem por fim regular a oferta, mas não o resultado. Ademais, a lei não toca no assunto da permanência, fundamental do ponto de vista da efetivação da inclusão no ensino superior” (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2012, p. 410).

Também, chamam a atenção constatações de diversos outros trabalhos e autores, por exemplo: “A dinâmica das notas de corte revela uma importante disfuncionalidade do sistema de cotas regulado pela Lei 12.711/2012” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 88); quanto ao não completo preenchimento das vagas destinadas aos cotistas na Unifal-MG, principalmente nas cotas destinadas aos pretos e pardos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, ressaltando a necessidade da compulsória comprovação documental (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2021); como também que “[...] mesmo com o aumento do número de estudantes pretos e pardos, não houve acesso equitativo em todos os campi”, quanto ao perfil discente no Colégio Pedro II (COUTINHO, ARRUDA; OLIVEIRA, 2021, p. 15).

Entretanto, dentre a pesquisa realizada, foi observada uma unanimidade quanto à melhoria na democratização do acesso às vagas da Rede Federal de Ensino, promovida pelo sistema de cotas (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016; RAMOS; BORDALO; PEREIRA, 2021; RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021). Além de possibilitar aos estudantes de todas as categorias de cotas, acesso aos cursos considerados mais prestigiados (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2021).

Assim, apesar dos reconhecidos avanços atribuídos à Lei de Cotas, há também de se considerar que as diversas observações de variados autores podem levar a questionamentos quanto a algum equívoco ou quanto à necessidade de aprimoramento do sistema de cotas. Ainda mais após ter decorrido 10 anos de sua promulgação, em que está previsto, em seu Art. 7º, a revisão desta política (BRASIL, 2012).

Cabe também destacar que o sistema de cotas, regulado pela Lei 12.711/2012, não se efetiva apenas pela Lei (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 88). Para dar efetividade ao que a Lei previu, esta foi acompanhada do Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, e da Portaria Normativa n.º 18 do Ministério da Educação, também de 11 de outubro de 2012. Posteriormente, a Lei 12.711/2012 foi alterada pela Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. O Decreto 7.824/2012, alterado pelo Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017. E a Portaria n.º 18 pela Portaria n.º 9, de 5 de maio de

2017, para a inclusão de reservas de vagas às pessoas com deficiência, sem alterações sistêmicas.

Assim, ao se buscar analisar o sistema de cotas, a interpretação aqui defendida reside que para isto seja considerado não somente a Lei, como observado dentre o material pesquisado. Além do que, este sistema sendo composto por uma Lei, um Decreto e uma Portaria, entende-se também como necessário a compreensão acerca da hierarquia entre estas, determinada pelo sistema jurídico brasileiro, que será abordado em uma seção específica.

3.3 COTAS NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL/IFFLUMINENSE

A oferta de vagas nas instituições que compõem a Rede Federal se dá por meio da publicação de edital por cada uma destas instituições, no qual constam normas, rotinas e procedimentos os quais orientam este processo, mas que devem observar por força do ordenamento jurídico, ao previsto em leis, decretos e portarias sobre o assunto.

Foi a partir da Lei 12.711/2012 que os editais das instituições as quais compõem a Rede Federal tiveram que, compulsoriamente, prever a reserva de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas, tanto para o ensino superior (Art. 1º) quanto para o ensino técnico de nível médio (Art. 4º). Entretanto, é quase uma reprodução literal quanto aos respectivos artigos, diferindo-se apenas quanto à exigência de ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, para os candidatos ao ensino superior. E ter cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, para os candidatos ao ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012).

As instituições que compõem a Rede Federal, mesmo sendo detentoras de autonomia, têm que observar na elaboração de qualquer edital as normas hierarquicamente superiores que versam sobre o respectivo assunto. Quanto às cotas, esta autonomia pode ser utilizada para ir além, mas nunca para menos ao já previsto em lei.

O Sistema de Cotas que “[...] às vezes até pra gente é um pouco difícil de entender [...]” (IFSC, 2019) se efetiva por meio dos editais. Entretanto, devido ao tamanho atual da Rede Federal, analisar todos os editais de todas as instituições que a compõem, mesmo que apenas aqueles editais referentes à oferta de vagas para a modalidade do ensino médio integrado, seria inexecuível.

Partir apenas da suposição de que, estando todos os editais subordinados às mesmas normas, para, então, afirmar categoricamente que todos os editais operacionalizam as cotas de forma semelhante, não se constitui em algo que possa ser aplicado.

Assim, foram observados editais do IFBA, IFFluminense, IFRN, IFSC, e IFSudesteMG, totalizando cinco editais com oferta de vagas para a modalidade do Ensino Médio de diferentes instituições, com intuito de investigar como estas instituições operacionalizam o sistema de cotas e se o fazem de forma semelhante.

Diferenças como tamanho entre os editais, variando de 28 (IFSudesteMG, 2022) a 135 páginas (IFFluminense, 2022). Se o edital ofertava vagas apenas para o EMI ou para mais modalidades do ensino médio. Bem como, quanto aos termos utilizados para identificar cada uma das cotas, não se caracterizam como diferenças na operacionalização do sistema de cotas.

Também, a exemplo do Edital n.º 26, de 26 de setembro de 2022 do IF Sudeste MG, em que há uma política de ação afirmativa por meio de reserva de vagas nos cursos de Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Alimentos, Cafeicultura e Zootecnia, de 5% das vagas para os candidatos empregados rurais ou filhos de empregados rurais ou filhos/membros de famílias pronafianas (famílias beneficiárias do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF) ou filhos/membros de assentados da Reforma Agrária (IFSudesteMG, 2022). E nos Editais n.º 40/2022 do IFRN e ProSel2023 - Cursos Integrados do IFBA, em que estes preveem reserva de vagas PCD independente da origem escolar, renda ou etnia. Contudo, no edital do IFBA, há também reserva de 5% das vagas para Quilombolas oriundos de escola pública. Caracterizando-se estes casos como o uso da autonomia destas instituições, sem ferir a Lei de Cotas, pois tais reservas são aplicadas sobre as vagas de ampla concorrência e não sobre aquelas já reservadas por força da lei.

Semelhanças ou diferenças quanto à operacionalização do sistema de cotas se constituiu no norte da observação destes editais, que, em caso de total semelhança, seria possível inferir que haveria grande possibilidade das demais instituições integrantes da Rede Federal operacionalizarem igualmente o sistema de cotas. Entretanto, houve diferença neste sentido.

Dentre os editais observados, a diferenciação na operacionalização do sistema de cotas se deu em um dos editais, do IF Sudeste MG, no qual um candidato inscrito para determinada cota não concorre também às vagas de ampla concorrência. Assim,

a operacionalização nos demais editais observados, um candidato inscrito por meio da respectiva cota concorre nesta, também às vagas de ampla concorrência. Ou seja, quando um candidato inscrito por meio das cotas atinge uma nota que o coloca dentre as vagas de ampla concorrência, ele “libera” esta vaga cotista para que outro a conquiste. De maneira que, tanto por meio das cotas, quanto por meio das vagas de ampla concorrência, existam ingressantes nessas instituições com perfil cotista.

Cabe destacar que, apesar de majoritariamente dentre os editais observados adotarem determinada sistemática, a Portaria Normativa n.º 18, Art. 14, Parágrafo único, assim versa:

Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados nos incisos do caput (BRASIL, 2012).

De modo que, a sistemática adotada no Edital n.º 26, de 26 de setembro de 2022, pelo IF Sudeste MG, mesmo que minoritária dentre os editais observados, também se configura como uso da autonomia por parte da instituição, encontrando respaldo na mencionada portaria. Mas a diferença operacional constatada entre os editais, apesar de se tratar do uso da autonomia por parte de cada instituição, impossibilita afirmar que há um padrão único de operacionalização das cotas em toda a Rede Federal.

Ressalta-se também que, especificamente quanto ao preenchimento somente das vagas reservadas, não há variações previstas na referida portaria. Portanto, dentre os editais observados, eles seguiram o determinado pela portaria.

Assim, no presente trabalho, a operacionalização do sistema de cotas fará referência a como isto ocorre no IFFluminense, que, além de ter sido o modo operacional majoritário, trata-se do local da pesquisa.

3.4 PROJETOS DE LEI PARA A REVISÃO

Diante do momento no qual se realiza esta pesquisa, em que recentemente completou-se 10 anos da lei de cotas, e como preconiza o Art. 7º ao determinar que no prazo de dez anos seja promovida uma revisão (BRASIL, 2012), faz-se pertinente também verificar algumas propostas neste sentido, pois já existem Projetos de Lei

(PL) tramitando na Câmara dos Deputados e no Senado a respeito, tais como: o PL 1788/21 do Dep. Bira do Pindaré do PSB-MA, apresentado em 12/05/2021, que em sua justificativa se baseia nos avanços advindos com a lei de cotas, mas que a mesma ainda continua extremamente atual, propondo que a mesma seja revisada após 30 anos, ou seja, em 2042.

Com certa semelhança, o PL 3.422/21, do Dep. Valmir Assunção do PT-BA, apresentado em 04/10/2021, que em sua justificativa também reconhece os feitos da lei de cotas, propõe o adiamento desta revisão para 2062.

Enquanto o PL 4.656/20, do Sen. Paulo Paim do PT-RS, propõe que a revisão da referida lei seja promovida a cada 10 anos e estendida sua aplicação às instituições particulares de ensino.

Já o PL 4.125/21, do Dep. Kim Kataguirí do DEM-SP, apresentado em 22/11/2021, propõe que as cotas sejam destinadas exclusivamente aos estudantes de baixa renda, ou seja, excluindo o caráter étnico.

Neste contexto, é importante mencionar a afirmação de Godoi e Santos (2021) de que o Ministério da Educação não tem cumprido as obrigações legais de monitoramento e avaliação anual do programa pelo Executivo, devendo este aspecto ser considerado pelo legislador na renovação desta política. Referindo-se os autores ao previsto no art. 6º da Lei 12.711/2012 e ao regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012. E acrescentam que,

[...] por motivos que não conseguimos apurar por meio da análise da literatura, tais relatórios anuais não foram produzidos pelo Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio (GODOI; SANTOS, 2021, p. 20).

Assim, neste momento em que há a previsão quanto a uma revisão na lei de cotas, elevam-se também as preocupações quanto aos opositores desta, ao buscarem promover uma mutação desta importante política.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico da presente pesquisa, cujo objetivo foi analisar a aplicação do Sistema de Cotas na modalidade do EMI no *campus* Santo Antônio de Pádua, no período 2016-2018, quanto ao êxito e permanência de estudantes, tendo como ponto de partida a análise das notas de ingresso dos que se matricularam no ano letivo 2016.1, seguida das análises quanto ao desempenho acadêmico comparativamente entre os ingressantes pela ampla concorrência e pelas cotas no referido período.

Pesquisa, segundo Gil (2008, p. 26), pode ser definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante emprego de procedimentos científicos. E, para ser realizada, conforme Lüdke e André (1986), é necessário que se promova um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acerca de determinado assunto. Miguel (2007, p. 218) destaca que este “[...] processo de pesquisa é desenvolvido mediante o concurso do conhecimento disponível e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Para o autor,

A importância metodológica de um trabalho pode ser justificada pela necessidade de embasamento científico adequado, geralmente caracterizado pela busca da melhor abordagem de pesquisa a ser utilizada para endereçar as questões da pesquisa, bem como seus respectivos métodos e técnicas para seu planejamento e condução. O resultado é o desenvolvimento de trabalhos melhor estruturados que podem ser replicados e aperfeiçoados por outros pesquisadores visando, acima de tudo, a busca do desenvolvimento da teoria, por meio de sua extensão ou refinamento ou, em última instância, da proposição de novas teorias, contribuindo assim para a geração de conhecimento (MIGUEL, 2007, p. 217).

Ainda, segundo Miguel (2007, p. 221), “[...] existem premissas e restrições para cada método adotado e estas devem ser levadas em consideração”. Segundo o autor, o estudo de caso é um estudo de natureza empírica que investiga um determinado fenômeno, visando estimular a compreensão, sugerir hipóteses e questões ou desenvolver a teoria. Para Godoy (1995, p. 25), um estudo de caso “[...] tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real” e ressalta a autora que “[...] adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende

desenvolver um estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas”. Acrescenta ainda que, geralmente, estudos de caso analisados de forma quantitativa não envolvem tratamento estatístico sofisticado, além do pesquisador produzir relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações. Características presentes nesta pesquisa, que a classifica como um estudo de caso.

Mesmo já tendo sido exposto na Introdução, alguns pontos metodológicos necessitam de maior detalhamento e subsídios para a adequada compreensão ao que pretende o presente trabalho. Neste sentido, seguem-se abordagens quanto ao Ordenamento Jurídico Brasileiro; quanto à Forma Vigente para Preenchimento das Vagas Reservadas; a forma como será realizada a Classificação das Notas de Ingresso dos que se matricularam; a Reflexão Sobre o Preenchimento das Vagas Reservadas; a apresentação do Modelo Proposto para Preenchimento das Vagas Reservadas; o Preenchimento Vigente x Preenchimento Proposto, que objetiva investigar possível discrepância entre ambos; e como serão conduzidas as Análises de Êxito e de Permanência dentre os alunos matriculados por meio das cotas e da ampla concorrência.

4.1 O ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Nesta seção, será apresentada, de forma breve e específica a esta pesquisa, uma análise documental sobre o ordenamento jurídico brasileiro, pois, sendo objeto de análise o sistema de cotas instituído a partir de uma lei, entende-se como necessário uma compreensão mínima sobre este assunto.

Segundo Nader (2014, p. 99), “Ordem Jurídica é expressão que coloca em destaque uma das qualidades essenciais do Direito [...], que é agrupar normas que se ajustam entre si e formam um todo harmônico e coerente de preceitos”. Para Bobbio (1995, p. 49), “Não poderíamos falar de ordenamento jurídico se não o tivéssemos considerado algo de unitário”. Na mesma perspectiva, para Reale (2001, p. 181), “Donde se conclui que o “ordenamento jurídico”, que é o sistema das normas em sua plena atualização, não pode ter lacunas e deve ser considerado, em seu todo, vigente e eficaz”.

Concatenando as falas dos autores supracitados, advém que Ordem Jurídica pode ser um agrupamento de normas que se ajustam entre si, não devendo ter

lacunas, que formam uma unidade por meio de um todo harmonioso, com coerência de preceitos.

E normas? Segundo Reale (2001, p. 88), “O que efetivamente caracteriza uma norma jurídica, de qualquer espécie, é o fato de ser uma estrutura proposicional enunciativa de uma forma de organização ou de conduta, que deve ser seguida de maneira objetiva e obrigatória”. Igualmente entendido por Nader (2014, p. 103), ao citar o referido autor.

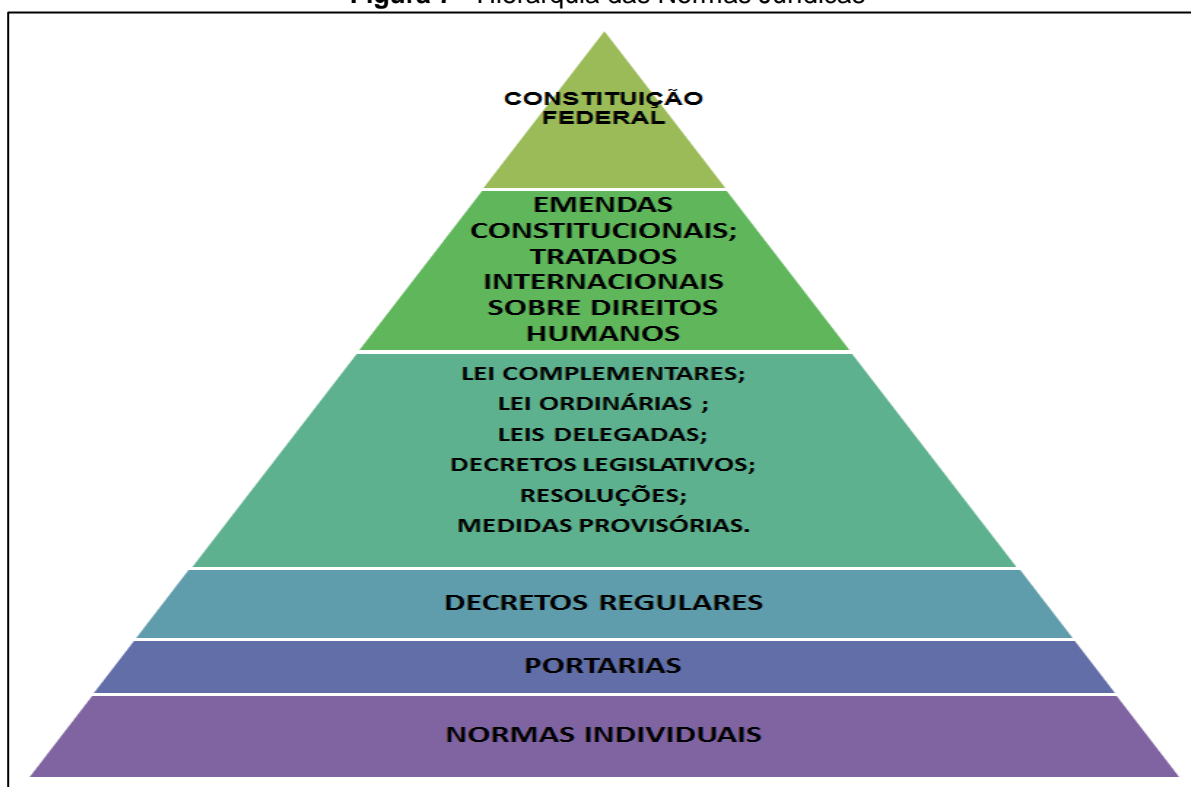
São muitas as classificações propostas por diferentes autores quanto à classificação das normas jurídicas (Nader, 2014). Tais como: ao sistema a que pertencem, à fonte, à sanção, à qualidade e outros. Entretanto, a abordagem aqui adotada será focada somente quanto à hierarquia das mesmas. Conforme Nader (2014, p. 106),

As normas guardam entre si uma hierarquia, uma ordem de subordinação entre as diversas categorias. No primeiro plano alinham-se as normas *constitucionais* – originais na Carta Magna ou decorrentes de emendas – que condicionam a validade de todas as outras normas e têm o poder de revogá-las. Assim, qualquer norma jurídica de categoria diversa, anterior ou posterior à constitucional, não terá validade caso contrarie as disposições desta.

De forma semelhante, Reale (2011, p. 153) assim descreveu:

O nosso ordenamento jurídico se subordina, com efeito, a uma gradação decrescente e prioritária de expressões de competência, a partir da *lei constitucional*, a qual fixa a estrutura e os feixes de competência de todo o sistema normativo. Nesse quadro, somente a lei, em seu sentido próprio, é capaz de *innovar no Direito já existente*, isto é, de conferir, de maneira originária, pelo simples fato de sua publicação e vigência, *direitos e deveres* a que todos devemos respeito.

Ainda, segundo Reale (2014, p. 356), “[...] a partir da Constituição Federal – a responsável pelas regras mais gerais e básicas à organização social. As demais formas de expressão do Direito (leis, decretos, costumes) devem estar ajustadas entre si e conjugadas à Lei Maior”. Para Nader (2014, p. 355), “A estrutura normativa [...] apresenta-se hierarquizada. As normas jurídicas formam uma pirâmide apoiada em seu vértice”. De modo que a figura 7, baseada no pensamento de Kelsen, auxilia nesta compreensão.

Figura 7 - Hierarquia das Normas Jurídicas

Fonte: Direito ao Jus (2017).

Quanto à construção do ordenamento jurídico, percebe-se que a estruturação das normas se organiza de forma escalonada e hierarquizada. Por conseguinte, decorre o fato de as normas de hierarquia inferior basearem o fundamento que as validam, nas normas de hierarquia superior. Ou seja, uma norma de hierarquia superior, serve de fundamento de validade para uma norma de hierarquia inferior.

Ao caso específico, referente ao sistema de cotas instituído a partir da Lei 12.711/2012, o escalonamento quanto à hierarquia das normas que compõem este sistema, em ordem decrescente fica sendo da Lei Ordinária, seguida do Decreto Presidencial e, por fim, da Portaria Normativa do Ministério da Educação.

Cabe destacar que uma Lei Ordinária “[...] trata de assuntos diversos da área penal, civil, tributária, administrativa e da maior parte das normas jurídicas do país, regulando quase todas as matérias de competência da União, com sanção do presidente da República” (SENADO NOTÍCIAS, 2022).

Decretos, por sua vez, são atos normais de competência do chefe do poder Executivo. Em se tratando de decretos regulamentares, estes visam complementar as leis, dando-lhes uma forma prática de aplicação (NADER, 2014).

E Portaria “[...] é o ato normativo interno pelo qual os ministros e seus secretários, estes somente no âmbito de sua competência material, estabelecem regras, baixam instruções para aplicação das leis ou tratam da organização e funcionamento de serviços de acordo com a sua natureza administrativa” (BRASIL, 2010, p. 15). Limitando-se, também, a não inovar ou restringir ao estabelecido nas normas superiores a esta, no caso específico, em total observância à Lei e ao Decreto acerca das cotas.

Em suma, o Sistema de Cotas, instituído a partir da Lei 12.711/2012, é composto não somente por ela, mas também integram este sistema, um Decreto Presidencial e uma Portaria Normativa do Ministério da Educação, estando todos estes sob o ordenamento jurídico brasileiro e, portanto, não devendo haver conflitos hierárquicos entre as normas envolvidas, pois, se porventura revelados, segundo Nader (2014, p. 99), “[...] deverão ser solucionados mediante a interpretação sistemática”. Que será abordado um pouco mais à frente.

4.2 A FORMA VIGENTE PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS

A política de reserva de vagas, efetivamente, atinge seu objetivo quando estas vagas são preenchidas pelos seus beneficiários. Portanto, a análise sobre o preenchimento das vagas reservadas deve merecer uma especial atenção por uma série de pormenores que isto envolve, como apuração da renda per capita, ter estudado todo o nível anterior em escola pública, o que define a escola como pública, dentre outras, coube isto à Portaria Normativa n.º 18 do Ministério da Educação, sendo descrita no Capítulo V, Artigos 14 e 15 (BRASIL, 2012), alterado pela Portaria n.º 9, de 5 de maio de 2017 (BRASIL, 2017).

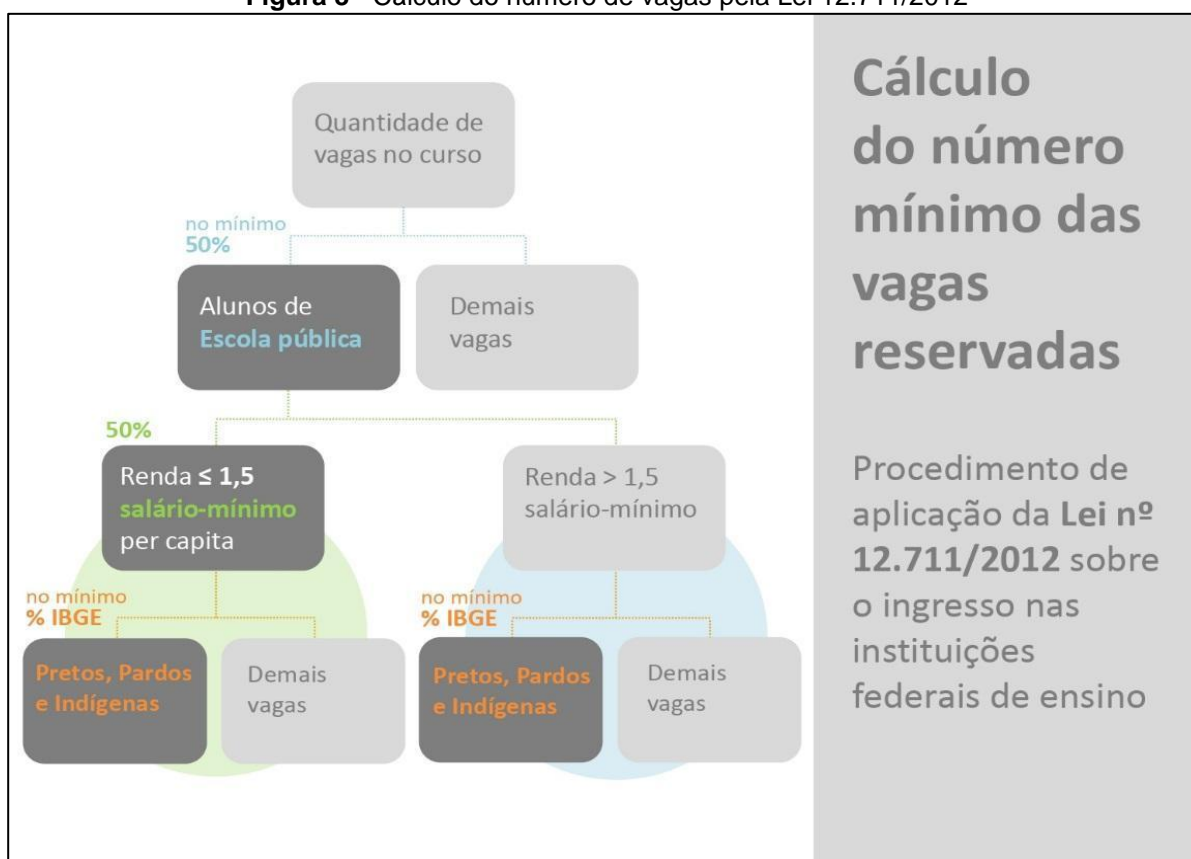
Esta política pública iniciou a partir da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, mas não se faz apenas por meio desta. Contudo, dentre a pesquisa realizada, observou-se que os estudos sobre este tema tendem a se concentrar na lei, não tendo sido encontrado por ocasião desta pesquisa, trabalhos que analisam a operacionalização desta com enfoque na portaria que integra este “Sistema de Cotas”. Termo este aqui entendido como o mais adequado para a presente pesquisa.

Nesta concepção sistêmica sobre as cotas, a análise sobre o preenchimento das vagas reservadas buscará fazê-lo, relacionando segundo o ordenamento jurídico brasileiro, a lei, o decreto e a portaria que integram este sistema.

Antes, sendo pertinente abordar como tem ocorrido o preenchimento das vagas reservadas. Em que, como já tratado na seção 3.3, aos inscritos pelas cotas, também concorrem às vagas de ampla concorrência, exceto no IFSudesteMG dentre os editais observados. Entretanto, tratando-se apenas das vagas reservadas, em decorrência da portaria sobre o assunto, todas as instituições têm que fazê-lo da mesma forma e, neste aspecto, não foram encontradas divergências.

O preenchimento quanto às vagas reservadas, previsto na portaria para toda a Rede Federal, consiste essencialmente em preencher tais vagas conforme a representação gráfica da respectiva reserva. Ou seja, a representação gráfica em separado das vagas reservadas também se traduz na forma separada no preenchimento destas.

Figura 8 - Cálculo do número de vagas pela Lei 12.711/2012



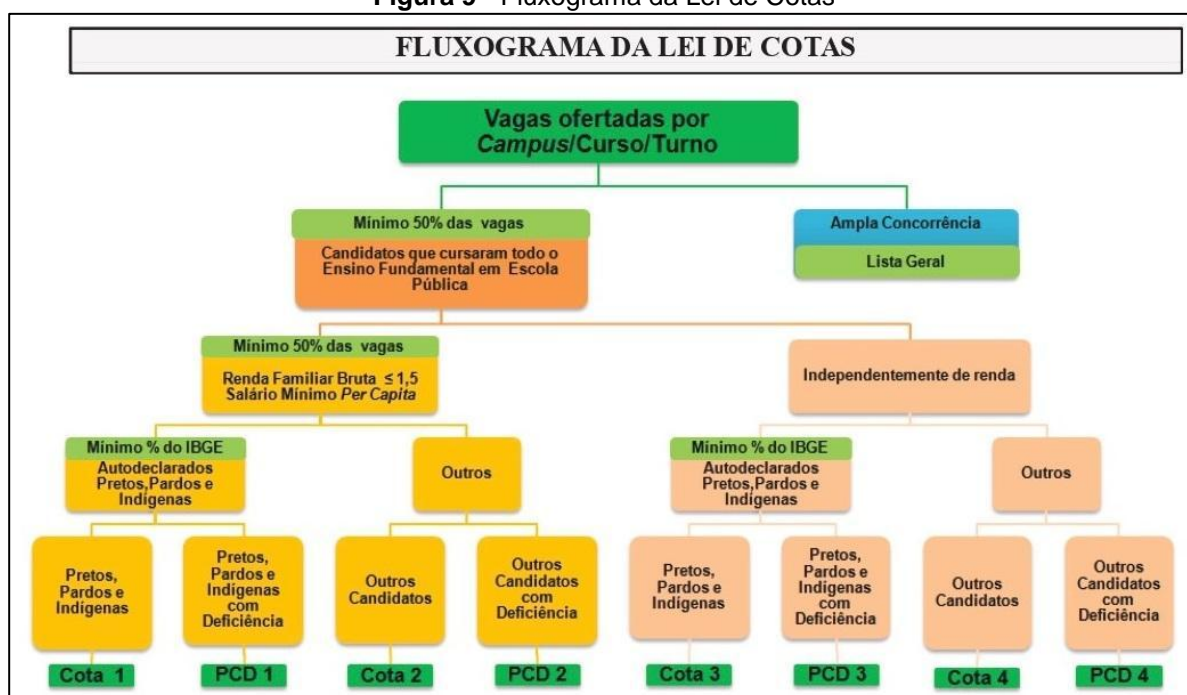
Fonte: Brasil (2012).

Esta separação no preenchimento das vagas reservadas, tal qual a representação gráfica das respectivas reservas, acarreta “limitar” a cada divisão em decorrência da renda, o mesmo número de vagas. Ou seja, o mesmo quantitativo de vagas é igualmente disponibilizado para os de renda mais baixa e aos de renda acima

(cabendo destacar que não há na lei reserva de vagas para renda acima, como aparece na portaria). De modo que, na interpretação aqui defendida, a operacionalização do Sistema de Cotas carece de uma análise de seu alinhamento quanto ao previsto em lei.

Importante destacar que a figura 8, na interpretação aqui defendida e que será mais aprofundada e fundamentada logo adiante, não representa o previsto na Lei 12.711/2012, mas sim ao descrito na Portaria Normativa n.º 18 do Ministério da Educação. Da mesma forma, na representação da figura 9, apenas refletindo as alterações da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e da Portaria n.º 9, de 5 de maio de 2017, que acrescentaram reserva de vagas para candidatos PCDs, mas sendo operacionalizada da mesma maneira.

Figura 9 - Fluxograma da Lei de Cotas



Fonte: IFFluminense (2022).

4.3 CLASSIFICAÇÃO DAS NOTAS DE INGRESSO DOS MATRICULADOS

O universo de investigação da presente pesquisa foram os candidatos que se matricularam após serem aprovados no processo seletivo 2016.1 para o EMI do *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense. Nesse processo, foram ofertadas

100 vagas, sendo metade destas destinadas à ampla concorrência e a outra metade distribuída entre as 4 cotas determinadas pela legislação vigente à época.

Objetivando investigar como foram o êxito e a permanência entre os estudantes que ingressaram por meio da ampla concorrência e pelas cotas, já a partir do resultado do processo seletivo, as análises se fazem necessárias. Assim, de posse das listagens de ampla concorrência e das cotas do referido processo seletivo, obtidas junto à Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, foi possível elaborar uma classificação em cinco níveis, a partir das notas obtidas, da seguinte forma:

- notas inferiores a 50% do valor da prova (de 12 a 19 pontos) foram definidas como “ruins”;
- notas entre 50 e abaixo de 60% do valor da prova (de 20 a 24 pontos) foram definidas como “regulares”;
- notas entre 60 e abaixo de 75% do valor da prova (de 25 a 29 pontos) foram definidas como “boas”;
- notas entre 75 e abaixo de 85% do valor da prova (de 30 a 34 pontos) foram definidas como “ótimas”;
- e acima de 85% do valor da prova (de 35 a 40 pontos) foram definidas como “excelentes”.

Esta classificação das notas obtidas no processo seletivo, idêntica à utilizada por Ribeiro, Costa e Risso (2021), foi aplicada aos que se matricularam, tendo como objetivo a elaboração de uma tabela para melhor demonstração e análise quanto ao desempenho dos ingressantes pela ampla concorrência e por meio das cotas neste processo.

4.4 REFLEXÃO SOBRE O PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS

O sistema de cotas envolve normas que possuem um escalonamento hierárquico, como já abordado. Assim, refletir sobre o preenchimento deste sistema, compulsoriamente, terá como ponto de partida ao previsto na Lei 12.771/2012, que Feres Júnior *et al.* assim descreveram:

A lei, contudo, fixou quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, independentemente da cor e da renda, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente da cor, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda, e (4)

candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 84).

Esta descrição, na interpretação aqui defendida, encaixa-se adequadamente quanto à Lei de Cotas para o preenchimento das vagas reservadas. Assim, um candidato de baixa renda deveria poder concorrer a estas vagas, mas também deveria concorrer às vagas independentemente da renda, o contrário que não deve ocorrer. De forma análoga, aplica-se quanto à questão étnica. Ou seja, deveria haver maiores chances aos candidatos de renda inferior e aos pretos, pardos e indígenas, oriundos de escola pública, promovendo-se um preenchimento equitativo entre as subcotas.

Por outro lado, a figura 8, extraída do *site* do Ministério da Educação (MEC), objetiva demonstrar a aplicação da mesma lei. Entretanto, tomando-se por base este, não parece possível fazer a mesma interpretação do parágrafo anterior. Essa representação, segundo reflexão própria, representa a Portaria Normativa n.º 18 do MEC, que tem por finalidade operacionalizar este sistema, mas que ao fazê-lo tem de observar o previsto na lei, parecendo haver equívocos neste aspecto.

Resumidamente, nas subcotas formadas, tem-se praticado um preenchimento igualitário e isolado entre estas, determinado pela respectiva portaria, enquanto na interpretação aqui defendida, tal preenchimento deveria se dar de forma equitativa, tendo como fundamento análises do texto da Lei 12.711/2012, acrescido de contribuições como a descrição já citada de Feres Júnior *et al.* (2018) e o ordenamento jurídico brasileiro. Não se tratando de mera opinião, mas sim que tal operacionalização vem sendo efetivada seguindo a portaria, mas esta apresenta desalinhamentos ao previsto na lei e com possíveis impactos para essa política pública.

A operacionalização vigente em que o preenchimento das vagas reservadas se faz de forma isolada, ou seja, o candidato cotista de renda mais baixa somente concorre a estas vagas, e não também àquelas de renda superior (ou independentemente da renda como em alguns editais). Assemelha-se a dizer, em uma analogia, que uma pessoa idosa e de posse da documentação para isto não poderia estacionar seu carro nas vagas gerais de um estacionamento. Reservar não significa limitar ou restringir, mas sim ampliar as possibilidades.

Cotas correspondem à reserva de uma porcentagem ou número fixo de postos disponíveis para serem preenchidos por beneficiários pertencentes a determinado grupo, enquanto a ocupação dos postos ou vagas restantes é decidida de acordo com as formas tradicionais de competição (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 19).

Como já abordado na Introdução deste trabalho, o “estranhamento” quanto ao preenchimento das vagas reservadas partiu de observações no desempenho de atividades relacionadas a estas, que, durante a pesquisa, somou-se às observações como de Lopes, Silva e Ferreira (2021) quanto ao não completo preenchimento das vagas destinadas aos cotistas na Unifal-MG, principalmente nas cotas destinadas aos pretos e pardos, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, ressaltando a necessidade da compulsória comprovação documental. Levando a considerar que a operacionalização como tem sido realizada possa ter influenciado neste aspecto.

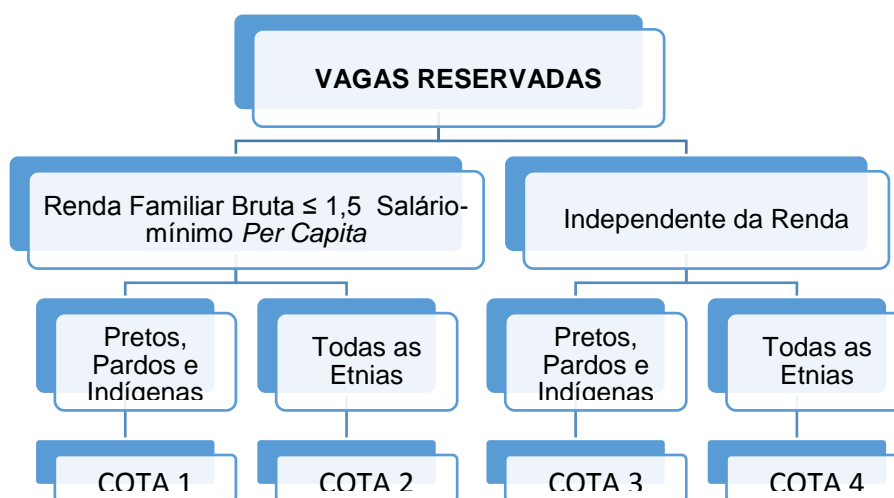
Apenas para acrescentar à fundamentação quanto à interpretação da possibilidade de haver problemas na Portaria Normativa n.º 18, esta prevê uma série de critérios quanto à apuração da renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário-mínimo. Entretanto, nada expõe ou prevê para apuração de renda superior (ressaltando que isto foi a portaria quem “criou” e não pode fazê-lo, pois não pode inovar ou restringir ao previsto na lei). Na interpretação aqui compartilhada, foi a partir da “criação” de cota para renda superior por parte da portaria que, conseqüentemente, as classificações decorrentes de renda familiar e etnia foram operacionalizadas de forma isolada, tendo gerado não reserva de vagas, mas sim secção de vagas.

Exauridas as fundamentações e as alegações quanto à interpretação de haver um desalinhamento entre a lei e a portaria que integram o Sistema de Cotas no preenchimento das vagas reservadas, torna-se imperativo propor uma outra forma de operacionalização a ser verificada por meio de uma proposição. Utilizando-se, para isto, a base de dados da presente pesquisa, para posterior análise comparativa entre a situação real/atual e a propositiva, em uma seção específica.

4.5 MODELO PROPOSTO PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS

A operacionalização a ser utilizada na mencionada proposição consiste no não tratamento isolado de cada grupo de cotas, com atenção ao previsto na Lei 12.711/2012, quanto a quem são os destinatários desta política: os oriundos de escola pública, pretos, pardos, indígenas e de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. As pessoas com deficiência foram incluídas posteriormente ao período da pesquisa, por meio da Lei n.º 13.409/2016, com efeitos somente a partir de 2017.

Figura 10 - Modelo Proposto - Preenchimento das Vagas Reservadas (Sem PCD)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Destaca-se que a reserva de vagas se aplica apenas aos candidatos que tenham estudado todo o nível anterior em escola pública. Satisfeita esta condição, cada lista correspondente à respectiva cota demonstrada na figura 10 será preenchida da seguinte forma na proposição:

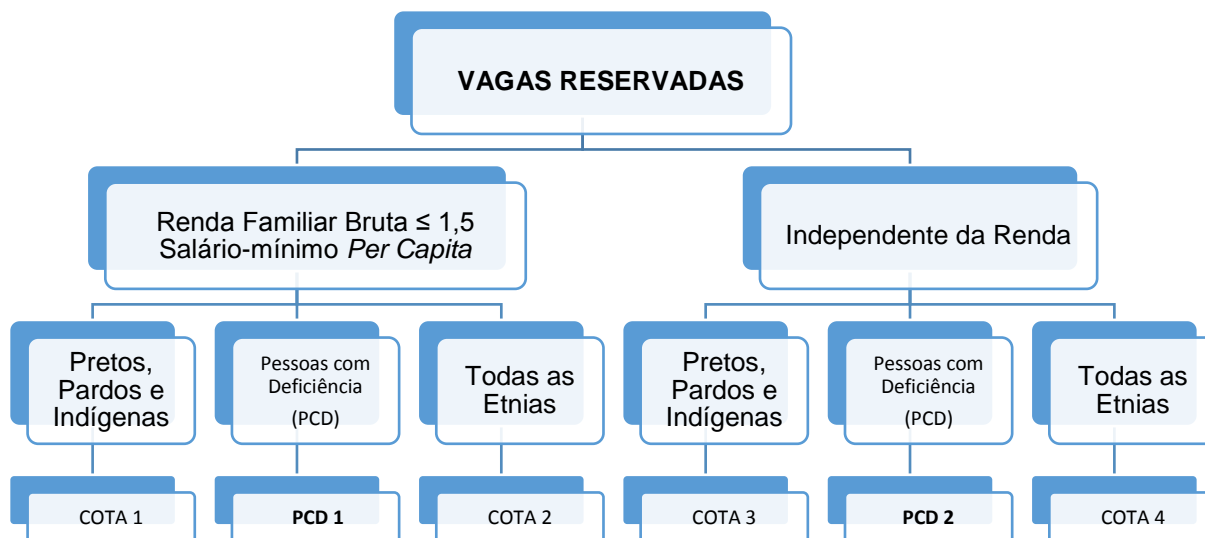
- LISTA COTA 1: somente os candidatos PPIs, que comprovem ser oriundos de famílias com de renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo (concorrem nesta lista apenas candidatos inscritos pela Cota 1);
- LISTA COTA 2: candidatos independentemente de sua etnia, que comprovem ser oriundos de famílias com de renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo (concorrem nesta lista candidatos inscritos pelas Cotas 1 e 2);
- LISTA COTA 3: candidatos PPIs, independentemente da renda familiar (concorrem nesta lista candidatos inscritos pelas Cotas 1, 2 e 3);
- LISTA COTA 4: candidatos independentemente de sua etnia e da renda familiar (concorrem nesta lista candidatos inscritos pelas Cotas 1, 2, 3 e 4).

Sendo a classificação das cotas, nesta forma propositiva, iniciada a partir da mais abrangente indo até a mais restritiva, ou seja, inicia-se gerando a Lista Cota 4, seguida da Lista Cota 3, Lista Cota 2 e, por fim, a Lista Cota 1.

Entretanto, apesar de não se aplicar na presente pesquisa reserva de vagas para pessoas com deficiência, compreende-se como necessário, ao se apresentar uma reflexão relacionada a este preenchimento, também abordar as alterações neste sistema, mesmo que não aplicável especificamente ao caso. E, como uma reflexão,

buscou-se, por meio da figura 11, facilitar tanto a apresentação como sua compreensão.

Figura 11 - Modelo Proposto - Preenchimento das Vagas Reservadas (Com PCD)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como um acréscimo, mantém semelhança com o modelo proposto no qual não há reserva de vagas para PCDs. De modo que estas reservas, conforme reflexão, deveriam ser preenchidas da seguinte forma:

- PCD1: somente os candidatos PCDs que comprovem ser oriundos de famílias com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo;
- PCD2: candidatos PCDs, independentemente da renda familiar (também concorrem a estas vagas aqueles das cotas PCD 1).

Ressalta-se que apenas o modelo proposto sem reserva de vagas para PCDs aplica-se à presente pesquisa. Assim, somente este será utilizado para a proposição já mencionada, que ocorrerá de forma não isolada e da seguinte maneira: aqueles inscritos como renda inferior concorrem a estas vagas, mas também às reservadas para independentemente da renda, o contrário não. Da mesma forma, aqueles inscritos como PPIs concorrem a estas vagas, mas também às reservadas para todas as etnias. Sendo que, desta forma proposta para o preenchimento das vagas reservadas, aumentam-se as chances, em comparação como vem sendo feito, por exemplo para um candidato PPI de renda inferior, quando comparado a um candidato não PPI independentemente da renda, que resultará em uma listagem propositiva de

aprovados, para posterior comparação e análises, entre essa propositiva e a obtida do respectivo processo seletivo.

4.6 PREENCHIMENTO VIGENTE X PREENCHIMENTO PROPOSITIVO

Utilizando-se da base de dados dos inscritos e do resultado no processo seletivo referente ao *campus* Santo Antônio de Pádua para o ano letivo 2016, obtidas junto à PROEN, foi possível extrair dados, bem como elaborar tabelas e quadros acerca deste processo sob a forma operacional vigente.

Com estes mesmos dados, foi possível elaborar outras tabelas e quadros, conforme descrito na seção 4.5 (sem PCD), constituindo-se este no preenchimento proposto, que possibilitou serem estabelecidas comparações entre o modo vigente e o modo proposto para preenchimento das vagas reservadas às cotas.

4.7 ANÁLISES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA

Na sequência, buscando analisar como foi o desempenho acadêmico entre os alunos, a fonte de dados passa a ser o Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua. Tendo como objeto principal, o campo “situação” referente à matrícula de cada estudante ao final do respectivo ano letivo, que irão subsidiar com informações para a realização das análises quanto ao êxito e a permanência daqueles que ingressaram pelas vagas de Ampla Concorrência e pelas vagas destinadas às Cotas, abordado mais detalhadamente em cada uma das seções.

5 LEVANTAMENTO DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os dados apurados na presente pesquisa, sob diversos pontos, dentre eles: o processo seletivo para ingresso nos cursos, a proposição do resultado de um processo seletivo segundo método descrito na seção 4.5, o perfil dos alunos que se matricularam no ano letivo de 2016, seguido dos dados de êxito e permanência destes nos anos letivos de 2016, 2017 e 2018, além de um comparativo 2016/2018. Precedidos das definições acerca do EMI, Êxito e Permanência.

5.1 EMI: DEFINIÇÃO

A modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) é disponibilizada por meio da oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para alunos que tenham concluído em data anterior ao de sua matrícula, o Ensino Fundamental em cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao concluí-lo, o estudante receberá o Diploma de Técnico, o qual também tem validade de certificado de conclusão do ensino médio (IFFLUMINENSE, 2022).

5.2 O PROCESSO SELETIVO 2016

O Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, referente ao ano letivo de 2016.1 do *campus* Santo Antônio de Pádua, foi regido pelo Edital n.º 104, de 28 de setembro de 2015, da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), e compreendeu a oferta de 100 vagas.

Somente após a aprovação do 1º ano do curso, conforme a proposta pedagógica vigente à época no *campus*, o aluno faria a opção entre os eixos/áreas de Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios ou Infraestrutura. De modo que as 100 vagas ofertadas foram disputadas sem segmentação de eixo/área pelos 515 inscritos neste processo. Mas esses, de acordo com as respostas no momento de sua inscrição, concorriam às vagas por meio da Ampla Concorrência ou por meio de uma das 4 Cotas. Entretanto, é importante destacar que, nesse processo, um candidato inscrito sob alguma das cotas concorria ao respectivo quantitativo destinado a esta e

ao destinado para ampla concorrência, o contrário não. Deste modo, concorreram às de vagas de ampla concorrência todos os inscritos.

Sobre este Processo Seletivo, quanto à distribuição dos inscritos referente à forma de concorrência está demonstrado na tabela 2. Enquanto as informações referentes à relação candidato/vaga, faltas e reprovações, estão presentes na tabela 3.

Tabela 2 - Distribuição das inscrições pela forma de concorrência para o EMI 2016 *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Concorrência	Nº de Inscritos	Relação: Inscritos / Forma de Concorrência (%)		
		Segmentado	Ampla / Cotas 1+2 / 3+4	Ampla / Cotas
Ampla	153	29,7	29,7	29,7
Cota 1	162	31,5	54,4	
Cota 2	118	22,9		70,3
Cota 3	34	6,6	15,9	
Cota 4	48	9,3		
Total	515	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN (2023).

Tabela 3 - Informações sobre o Processo Seletivo 2016 referente ao *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Concorrência	Nº Vagas	Inscritos	Faltas		Realizaram a Prova	Candidato / Vaga	Reprovações	
			Nº	(%)			Nº	(%)
Ampla	50	153	10	6,5	143	9,32	8	5,6
Cota 1	13	162	23	14,2	139	10,69	27	19,4
Cota 2	12	118	9	7,6	109	9,08	11	10,0
Cota 3	13	34	2	5,9	32	2,46	4	12,5
Cota 4	12	48	5	10,4	43	3,58	6	13,9
Total	100	515	49	9,5	466	-	56	12,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN (2023).

Por consequência desta forma de concorrência, há casos em que um candidato inscrito por meio das cotas se classifica dentre as vagas de ampla concorrência, ocasionando uma “liberação” da respectiva vaga cotista a que este havia se inscrito.

Nesse processo, 23 candidatos inscritos por meio das cotas conquistaram o direito a sua vaga pela classificação na ampla concorrência. Fazendo com que, das 50 vagas de ampla concorrência, 46% destas tenham sido conquistadas por candidatos com perfil cotista, alterando, assim, parcialmente a relação de candidato por cada cota, conforme demonstrado na tabela 4.

Tabela 4 - Desempenho e informações dos inscritos por meio das cotas

Tipos de Cotas	Conquistaram Vaga pela Ampla		Disputaram Efetivamente em Cada Cota	Candidato / Vaga
	Nº	(%)		
Cota 1	7	5,0	132	10,15
Cota 2	11	10,0	98	8,17
Cota 3	2	6,2	30	2,30
Cota 4	3	6,9	40	3,33
Total	23	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN (2023).

A prova para ingresso tem caráter classificatório e eliminatório, composta por 40 questões de múltipla escolha, valendo 1 ponto cada questão. Sendo que a nota global mínima exigida foi de 12 pontos, que corresponde a 30% de acertos para que o candidato não fosse eliminado. E, conseqüentemente, a nota máxima possível de ser atingida por um candidato foi de 40 pontos. Tendo, neste processo, o 1º colocado para o *campus* obtido 33 acertos. Sendo este um candidato que se inscreveu pela Cota 3 (PPI de renda superior), mas que se classificou dentre as vagas de ampla concorrência.

Quanto às reprovações neste processo, pode-se observar na respectiva coluna da tabela 3, conforme cada uma das formas de concorrência dos candidatos, tanto em números absolutos quanto em relativos. Enquanto os números e as respectivas notas e médias obtidas pelos candidatos classificados podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1 - Notas e Médias por Forma de Classificação

Forma de Classificação	Notas		Média das Notas
	1º	50º	
Ampla	1º	33	27,08
	50º	24	
Cota 1	1º	24	22,92
	13º	21	
Cota 2	1º	24	22,91
	12º	22	
Cota 3	1º	23	20,31
	13º	18	
Cota 4	1º	24	20,75
	12º	19	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN (2023).

Este foi o segundo processo seletivo do *campus* Santo Antônio de Pádua, tendo apresentado um número de 515 inscritos, bem maior em comparação ao anterior que contou com 315 candidatos. Também uma maior oferta de vagas, 100 neste, enquanto no primeiro foram 80 vagas ofertadas.

No processo seletivo em questão, pôde-se observar uma discrepância na relação entre os inscritos por meio da Ampla Concorrência (29,7%) e pelas Cotas (70,3%).

Quanto à etnia desses cotistas, o agrupamento das cotas 1+3 totalizou 38,10% dos inscritos e representa aqueles candidatos que ao fazerem sua inscrição no processo seletivo se declararam como pretos, pardos ou indígenas. Já o agrupamento das cotas 2+4, que totalizou 32,20% dos inscritos, representa aqueles candidatos que não assim se declararam sob o aspecto étnico. Isoladamente, a forma de concorrência que apresentou maior número de inscritos foi a Cota 1, referente àqueles que se declararam como pretos, pardos ou indígenas, oriundos de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo.

Já quanto à renda destes inscritos por meio das cotas, foi identificada uma concentração nas cotas 1+2, correspondendo a 54,4% do total de candidatos. Sendo importante destacar que as Cotas 1 e 2 têm caráter de renda inferior, enquanto as cotas 3 e 4 têm caráter de renda superior a 1,5 salário-mínimo. Se observado sob o prisma dos inscritos para as vagas de ampla concorrência, Cotas 1+2 e Cotas 3+4, o grupamento formado pelos inscritos que, para as cotas de renda superior (cotas 3 e 4), apresentou o menor percentual de inscritos (15,9%). Como também uma expressiva diferença para menor na relação candidato/vaga, comparado aos inscritos para as cotas 1 e 2. Na mesma comparação, uma ligeira diferença também para menor nas médias das notas obtidas na prova do processo seletivo.

Acerca do limiar de renda, Karruz (2018, p. 407), observando tal aspecto dos inscritos no ENEM 2015, a autora constatou que “incha-se a concorrência nas modalidades que servem estudantes de baixa renda”, assemelhando-se ao aqui observado.

Mais especificamente quanto às cotas de critério econômico, neste processo, o desempenho apurado daqueles que se inscreveram como sendo oriundos de famílias de renda per capita superior a 1,5 salário-mínimo, ou seja, na época superior a R\$ 1.182,00 (IFFLUMINENSE, 2015), não correspondeu à expectativa inicial, pois estes, possuindo melhores condições econômicas, tinham uma expectativa inicial de um melhor desempenho em comparação àqueles com condições econômicas menos favoráveis, que não se confirmou.

Acrescenta-se também uma observação: para os classificados às vagas de renda inferior são exigidos, no ato da matrícula, uma gama de documentos para tal

comprovação. Entretanto, o mesmo não ocorre para os de renda superior, fato que parece um contrassenso em se tratando de uma política de ação afirmativa.

5.3 PROPOSIÇÃO PARA PREENCHIMENTO DAS COTAS

A partir da mesma base de dados da seção anterior referente ao Processo Seletivo 2016 para o *campus* Santo Antônio de Pádua, obtida junto à PROEN, foi elaborada uma proposição derivada de uma reflexão pessoal do autor para preenchimento somente das vagas reservadas às cotas, cujo método para isto foi detalhado na seção 4.5, que, essencialmente, difere do modo vigente, por haver concorrência entre as especificidades étnicas e de renda dos candidatos, ou seja, por haver concorrência entre as cotas.

Em consequência disto, analogamente ao que ocorre entre as vagas de ampla concorrência e as cotas, também ocorreu de maneira semelhante entre as cotas nesta proposição. Ou seja, um candidato inscrito sob determinada cota, muitas vezes, conquistou nesta proposição o direito à vaga por meio de outra cota, conforme demonstrado pelo quadro 2. E devido a este preenchimento propositivo iniciar-se a partir da cota mais abrangente para a mais restritiva, ou seja, da cota 4 indo até a cota 1, optou-se pela apresentação dos dados nesta mesma ordem.

Resumidamente, cada listagem propositiva foi gerada classificando-se em ordem decrescente os candidatos cotistas pelas notas obtidas no processo seletivo. Sendo que, por exemplo, na Lista Cota 4 concorreram os candidatos inscritos para as Cotas 4, 3, 2 e 1. Na Lista Cota 3, os candidatos inscritos para as Cotas 3, 2 e 1. E, assim, sucessivamente.

Quadro 2 - Listas de Reserva Propositiva por Forma de Inscrição do Candidato

Reserva Propositiva	Nº Vagas Reservadas	Forma de Inscrição do Candidato			
		Cota 4	Cota 3	Cota 2	Cota 1
Lista Cota 4	12	1	0	4	7
Lista Cota 3	13	*	3	7	3
Lista Cota 2	12	*	*	7	5
Lista Cota 1	13	*	*	*	13
Total	50	1	3	18	28

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

*Não concorrem

Quadro 3 - Notas, Médias e Concorrência por Cotas Propositivas

Proposição	Notas		Média das Notas	Candidato / Vaga
Lista Cota 1	1º	21	19,15	9
	13º	18		
Lista Cota 2	1º	22	21,25	17,42
	12º	21		
Lista Cota 3	1º	23	22,38	19,16
	13º	22		
Lista Cota 4	1º	24	23,92	25
	12º	23		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN (2023).

Outras diferenças entre o modo vigente e essa proposição referem-se às alterações na concorrência e nas médias das notas das respectivas listas de cotas, demonstrado pelo quadro 3. Nessas, quando comparadas com as médias apuradas pelos que se classificaram pelas cotas no processo seletivo demonstradas no quadro 1, nota-se uma “inversão” do resultado das médias entre o modo vigente e o modo propositivo. Como também uma significativa diferença na relação de candidato/vaga entre os dois modos.

Nesta proposição, destaca-se também o possível ganho que seria obtido pelos inscritos por meio da Cota 1 (PPI de Renda Inferior), que conquistariam 28 vagas. Seguido pelos inscritos por meio da Cota 2, com 18 vagas. Igualmente, destacam-se as possíveis perdas para os inscritos por meio das Cotas 3 e 4. Entretanto, ganhos e perdas são inerentes às políticas do tipo redistributivas, a questão reside na forma como devam ser efetivadas tais redistribuições.

5.4 PERFIL DOS MATRICULADOS

Conforme a resposta para a primeira listagem convocando os candidatos classificados para realizarem suas matrículas, podem seguir-se outras listagens de reclassificação, objetivando o preenchimento de todas as vagas ofertadas. Esse fato pode gerar diferenças em alguns parâmetros entre a primeira listagem do processo seletivo, utilizado como fonte de dados na seção 5.2 e os que efetivaram suas matrículas.

Há, também, casos em que um matriculado não frequenta e não justifica sua ausência nas primeiras duas semanas de aula. Fato que pode gerar o cancelamento da(s) matrícula(s) e a respectiva convocação para preenchimento da(s) vaga(s) ociosa(s). Fato que ocorreu neste processo por parte de uma matriculada, inscrita por

meio da Cota 2 e residente na cidade de Itaocara-RJ. Apesar disso, todas as 100 vagas ofertadas foram efetivamente preenchidas.

Parâmetros como a forma de ingresso, as notas e médias apuradas estão demonstrados no quadro 4. Enquanto a classificação das notas obtidas no processo seletivo pelos matriculados estão apresentadas na tabela 5. E as informações referentes às cidades de moradia e renda familiar per capita estão expostas nos quadros 5 e 6, respectivamente.

Quadro 4 - Matrículas EMI 2016 *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Nº de Matrículas	Notas	Média
Ampla	51	Maior: 33	26,43
		Menor: 15	
Cota 1	13	Maior: 24	22,69
		Menor: 21	
Cota 2	10	Maior: 24	22,80
		Menor: 21	
Cota 3	14	Maior: 23	19,50
		Menor: 16	
Cota 4	12	Maior: 24	20,00
		Menor: 14	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN e do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Tabela 5 - Classificação das notas no processo seletivo, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Nº	Excelente		Ótimo		Bom		Regular		Ruim	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ampla	51	-	-	8	15,68	33	64,71	9	17,65	1	1,96
Cotas	49	-	-	-	-	-	-	39	79,59	10	20,41

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme método descrito na seção 4.3, a partir de dados da PROEN e do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Quadro 5 - Cidades de Moradia dos Matriculados para o EMI 2016 *campus* Santo Antônio de Pádua

Nº Alunos	Cidade de Moradia Informada	Distância cidade de Santo Antônio de Pádua / cidade de moradia (Km)
51	Santo Antônio de Pádua-RJ	-
14	Itaocara-RJ	22,7
12	Miracema-RJ	16
9	Aperibé-RJ	17
9	Pirapetinga-MG	26,4
2	Palma-MG	32,6
1	Recreio-MG	73,8
1	São Sebastião do Alto-RJ	75,1
1	Campos dos Goytacazes-RJ	129

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua e Google (2023).

Quadro 6 - Renda familiar per capita dos matriculados para o EMI 2016 *campus* Santo Antônio de Pádua

Nº Alunos	Renda familiar per capita (RFP) em salários-mínimos (SM) – informada
26	RFP \leq 0,5 SM
32	0,5 SM < RFP \leq 1 SM
9	1 SM < RFP \leq 1,5 SM
30	1,5 SM < RFP \leq 2,5 SM
1	2,5 SM < RFP \leq 3 SM
1	RFP > 3 SM
1	Não informado

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Importante ressaltar que, dos 51 matriculados por meio da ampla concorrência, 26 se inscreveram no Processo Seletivo pela ampla concorrência e 25 se inscreveram por meio de algumas das Cotas (8 por meio da Cota 1, 12 pela Cota 2, 2 pela Cota 3 e 3 pela Cota 4). Ou seja, quase a metade dos matriculados pela ampla concorrência possuem perfil cotista. Fato que infere peculiaridade à amostra desta pesquisa, visto que 74% dos matriculados possuem perfil ou são cotistas.

5.5 ÊXITO E PERMANÊNCIA

A política de cotas limita-se apenas quanto a uma redistribuição no acesso às vagas ofertadas. Por vezes, sendo levantadas por opositores a esta política, questionamentos quanto ao desempenho dos alunos que ingressam por meio deste sistema.

O desempenho acadêmico ideal desejado dos alunos, independentemente da forma como tenham ingressado, resume-se que estes concluam o curso durante o ciclo regular, no caso específico em 3 anos letivos. Conseqüentemente, para isto, ao final de cada um dos anos letivos, deverão ter obtido aprovação no mesmo.

Êxito resume-se somente a situação alcançada pelo aluno ao final do ano letivo sob análise, podendo esta situação ser de Aprovação ou Aprovação com Dependência. Já nos casos de Reprovação, compreendido que o aluno não obteve êxito no respectivo período letivo. Destacando que dentre as informações obtidas não constou nenhum registro de aprovação com dependência. Já Permanência compreendida como o ato de permanecer ou persistir na instituição com o objetivo de conclusão do curso (CARMO, 2016).

Por vezes, alunos obtêm êxito, mas por algum motivo não permanecem. Como também há vezes em que não obtêm êxito e optam por deixar a instituição. Noutras

não obtêm êxito, mas permanecem. Como também há casos em que, mesmo antes de terminar um ano letivo deixam a instituição, identificado nas tabelas como “indeterminado”. Em outros casos, obtêm êxito e permanecem, sendo este último o foco desta pesquisa, comparativamente entre os que ingressaram pelas vagas de ampla concorrência e pelas cotas.

O universo desta pesquisa foram os 100 alunos matriculados no EMI do *campus* Santo Antônio de Pádua para o ano letivo de 2016 e que se formaram ao final do ano letivo de 2018, tendo sido realizadas análises de cada ano letivo quanto ao êxito destes alunos, como também acerca da permanência dos mesmos.

5.5.1 Ano Letivo – 2016

Como já citado em outro momento deste trabalho, segundo a proposta pedagógica vigente os alunos não iniciavam seus estudos já tendo definido o eixo tecnológico de interesse. Assim, todos os 100 alunos que ingressaram em 2016 cursaram a mesma matriz curricular. O êxito e permanência desses estão demonstrados nas tabelas 6 e 7 respectivamente.

Tabela 6 - Êxito no Ano Letivo de 2016 dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Nº	Aprovados		Reprovados	Indeterminado
		Nº	%		
Ampla	51	40	78,43	5	6
Cotas	49	41	83,67	7	1
Total	100	81	81,00	12	7

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Tabela 7 - Permanência no Ano Letivo de 2016, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
	Aprovados	Reprovados	Indeterminado
Ampla	1	3	6
Cotas	3	3	1
Subtotal	4	6	7
	Permaneceram		
Ampla	39	2	-
Cotas	38	4	-
Total	77	6	-

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Quanto ao êxito, observa-se, neste ano, uma maior aprovação entre os alunos cotistas, mas também uma maior reprovação destes. Destacando que para essas apurações deixaram de ser considerados os 7 alunos que constam na coluna “indeterminado” da tabela 6, que foram assim classificados em decorrência de terem solicitado transferência externa durante o ano letivo observado. Se tais alunos fossem considerados para apuração da reprovação, o desempenho dos cotistas também neste aspecto seria superior aos da ampla concorrência.

Apesar dos cotistas terem obtido maior aprovação, a tabela 7 demonstra que, dentre os aprovados, foram os alunos de ampla concorrência que mais continuaram no curso. A tabela 7 demonstra que apenas 1 cotista solicitou transferência durante este ano letivo, enquanto 6 alunos de ampla concorrência deixaram o *campus* (coluna Indeterminado). Dentre os 12 alunos reprovados, 6 permaneceram (2 alunos de ampla concorrência e 4 alunos cotistas). Desses 6 alunos reprovados em 2016 que permaneceram, 5 conseguiram se formar em 2019 e apenas 1, após aprovação em 2017, solicitou transferência no ano de 2018. Observa-se que os reprovados solicitaram transferência externa em igual número entre as formas de ingresso. Já dentre os aprovados, estes foram os que menos solicitaram transferência, porém, das 4 solicitações, a maioria partiu dos cotistas (3 alunos), enquanto apenas 1 aluno de ampla concorrência deixou a instituição. No geral, do total de 17 solicitações de transferências externas, ao longo ou ao final do ano letivo, 10 foram de alunos de ampla concorrência e 7 de alunos cotistas.

Assim, encerrado o ano letivo de 2016, dos 100 alunos matriculados inicialmente, 77 obtiveram aprovação e se matricularam para o ano letivo de 2017, dos quais 39 ingressaram pela ampla concorrência e 38 pelas cotas.

5.5.2 Ano Letivo - 2017

Conforme a proposta pedagógica inicial no *campus* Santo Antônio de Pádua, que vigorava no período delimitado nesta pesquisa, a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ocorria por Eixos Tecnológicos nas áreas de Controle e Processos Industriais, Gestão de Negócios e Infraestrutura. Nessa proposta, o aluno optaria entre um dos três eixos a partir do segundo ano do curso, desde que aprovado anteriormente.

Deste modo, as análises, a partir do ano letivo de 2017, passaram a incluir a segmentação por cada uma das opções de cursos, conforme as siglas de identificação destes no sistema utilizado no Registro Acadêmico do *campus*, a saber: TAIP - Técnico Automação Industrial Pádua, TAP - Técnico Administração Pádua e TEP - Técnico Edificações Pádua.

Quanto ao êxito dos alunos analisados neste período, estão demonstrados na tabela 8, de forma segmentada e geral. Já a permanência, para melhor demonstração dos dados apurados, fez-se necessário separar para cada uma das ofertas de cursos por meio das tabelas 9, 10 e 11.

Tabela 8 - Êxito no ano Letivo de 2017 por curso escolhido, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

CURSO	Forma de Ingresso	Nº	Aprovados		Reprovados	Indeterminado
			Nº	%		
TAIP	Ampla	13	13	100	0	0
	Cotas	13	9	69,23	3	1
	Subtotal	26	22	84,61	3	1
TAP	Ampla	12	10	83,33	1	1
	Cotas	11	8	72,72	2	1
	Subtotal	23	18	78,26	3	2
TEP	Ampla	14	14	100	0	0
	Cotas	14	9	64,29	3	2
	Subtotal	28	23	82,14	3	2
Total Geral		77	63	81,81	9	5

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Neste ano letivo, diferentemente do anterior, é possível identificar por meio da tabela 8 que, em todos os cursos, houve uma maior aprovação dentre os alunos que ingressaram por meio da ampla concorrência, comparativamente entre aqueles que ingressaram pelas Cotas. Quanto à reprovação, a exemplo do ano anterior, continuou sendo maior dentre os alunos cotistas. Das 9 reprovações de todos os cursos, apenas 1 reprovação foi de um aluno ingressante pela ampla concorrência do curso TAP.

Tabela 9 - Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TAIP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TAIP	Ampla	0	0	0
	Cotas	0	1	1
	Subtotal	0	1	1
	Permaneceram			
	Ampla	13	-	-
	Cotas	9	2	-
Total		22	2	-

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Neste período, o curso TAIP apresentou aprovação e permanência totais dentre os alunos de ampla concorrência (tabelas 8 e 9). Já entre os alunos cotistas houve 3 reprovações, dos quais 2 permaneceram e 1 deste se somou ao também cotista que já havia solicitado transferência, totalizando 2 alunos cotistas deste curso que deixaram o *campus* em 2017. Quanto aos 2 alunos cotistas reprovados que permaneceram, ambos se formaram no ano de 2019.

Tabela 10 - Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TAP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TAP	Ampla	0	1	1
	Cotas	0	1	1
	Subtotal	0	2	2
	Permaneceram			
	Ampla	10	0	-
	Cotas	8	1	-
	Total	18	1	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Já o curso TAP, conforme demonstrado na tabela 8, apresentou 3 reprovações, sendo 1 aluno de ampla concorrência e 2 alunos cotistas. Além de 4 pedidos de transferência, 2 ao longo do ano e outros 2 dentre os alunos reprovados, igualmente distribuídos entre as formas de ingresso (tabela 10). Não tendo sido identificado pedido de transferência dentre todos os aprovados neste curso. Entre os reprovados, apenas 1 aluna cotista permaneceu no curso, esta conseguiu concluí-lo no ano de 2019.

Tabela 11 – Permanência no Ano Letivo de 2017, curso TEP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TEP	Ampla	0	0	0
	Cotas	1	0	2
	Subtotal	1	0	2
	Permaneceram			
	Ampla	14	-	-
	Cotas	8	3	-
	Total	22	3	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

O curso TEP nesse ano letivo não apresentou reprovação ou pedido de transferência dentre os alunos de ampla concorrência (tabelas 8 e 11). Já quanto aos alunos cotistas, ocorreram 3 reprovações (tabela 8) e, conforme demonstrado pela tabela 11, todos estes permaneceram, mas duas alunas, posteriormente, no início de 2019, solicitaram transferência externa e apenas 1 aluno concluiu o curso ao final do ano de 2019. Ocorreram também 3 solicitações de transferências externas, sendo que 2 pedidos se deram ao longo do ano letivo e 1 solicitação se deu por parte de aluno aprovado. De modo que, dos 14 cotistas que iniciaram o curso TEP em 2017, estes reduziram-se a 8 para o ano letivo seguinte.

Sinteticamente, quanto ao êxito ou à aprovação geral dos cursos, nesse ano letivo, foi total nos cursos TAIP e TEP e maior no curso TAP para os alunos da ampla concorrência. Observa-se que, entre os alunos aprovados, estes foram os que menos deixaram a instituição, visto que, das 9 transferências externas no período, apenas 1 solicitação foi originada por um aluno aprovado no período, cotista do curso TEP. Além do que, deste total de transferências, 7 solicitações foram de alunos cotistas e 2 de alunos da ampla concorrência.

Numericamente igual às transferências, das 9 reprovações identificadas, apenas 1 foi de aluno da ampla concorrência, enquanto 8 eram cotistas do curso TAP. Deste quantitativo de 9 alunos reprovados, 6 permaneceram na instituição, dos quais 2 alunos eram alunos de ampla concorrência e 4 alunos cotistas, tendo todos estes cotistas reprovados nesse ano letivo, conseguindo concluir o curso no ano de 2019.

Tanto o êxito como a permanência geral se mostraram maior dentre os alunos da ampla concorrência neste período, que, ao final, do total de 77 alunos que iniciaram o ano letivo de 2017 nos três cursos, 63 alunos conseguiram aprovação, sendo que 62 alunos ao todo se matricularam para o ano letivo seguinte, 37 ingressantes pela ampla concorrência e 25 pelas cotas.

5.5.3 Ano Letivo – 2018

Nesse ano letivo, foi possível constatar um maior índice de aprovação geral em relação aos anos anteriores. Tendo sido total dentre os alunos do Curso Técnico em Administração (TAP) e dentre os cotistas nos demais cursos, conforme demonstrado na tabela 12.

Tabela 12 - Êxito no Ano Letivo de 2018 por curso escolhido dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

CURSO	Forma de Ingresso	Nº	Aprovados		Reprovados	Indeterminado
			Nº	%		
TAIP	Ampla	13	12	92,31	1	0
	Cotas	9	9	100	0	0
	Subtotal	22	21	95,45	1	0
TAP	Ampla	10	10	100	0	0
	Cotas	8	8	100	0	0
	Subtotal	18	18	100	0	0
TEP	Ampla	14	12	85,71	1	1
	Cotas	8	8	100	0	0
	Subtotal	22	20	90,90	1	1
Total Geral		62	59	95,16	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Quanto à permanência, é possível observar por meio da tabela 13, que 1 aluno do curso TAIP, ingressante pela ampla concorrência e reprovado neste período, optou por deixar a instituição.

Tabela 13 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TAIP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TAIP	Ampla	0	1	0
	Cotas	0	0	0
	Subtotal	0	1	0
	Permaneceram			
	Ampla	12	0	-
	Cotas	9	-	-
Total		21	0	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

As tabelas 12 e 14 evidenciam quanto a todos os alunos do curso TAP, que iniciaram o ano letivo de 2018 terem concluído o curso ao final deste período.

Tabela 14 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TAP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TAP	Ampla	0	0	0
	Cotas	0	0	0
	Subtotal	0	0	0
	Permaneceram			
	Ampla	10	-	-
	Cotas	8	-	-
Total		18	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Referente ao curso TEP, este registrou 2 pedidos de transferência externa, um durante o ano letivo e outro por parte de um aluno reprovado ao final do ano letivo. Ambos os alunos ingressantes pela ampla concorrência, conforme demonstrado na tabela 15.

Tabela 15 - Permanência no Ano Letivo de 2018, curso TEP, dos alunos matriculados para o EMI em 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Curso	Forma de Ingresso	Solicitaram Transferência Externa		
		Aprovados	Reprovados	Indeterminado
TEP	Ampla	0	1	1
	Cotas	0	0	0
	Subtotal	0	1	1
	Permaneceram			
	Ampla	12	0	0
	Cotas	8	-	-
	Total	20	0	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

Diferentemente dos anos anteriores, dentre os 2 alunos reprovados nenhum destes permaneceu na instituição, conforme demonstram as tabelas 13, 14 e 15. E 1 aluno solicitou transferência no decorrer do ano letivo. De maneira que, ao final deste ano, dos 62 alunos inicialmente, 59 conquistaram o Diploma de Técnico no respectivo curso que optaram a partir do ano de 2017.

5.5.4 Comparativo 2016/2018

Ao apresentar os dados de forma resumida desde a matrícula dos estudantes no início de 2016 até a conclusão do curso ao final de 2018, o objetivo foi de demonstrar uma síntese deste período. Entretanto, devido ao fato dos alunos inicialmente, em 2016, não optarem por algum dos cursos, os dados referentes ao final de 2018 não foram segmentados pelos respectivos cursos que eles escolheram a partir de 2017.

As diferentes formas de apresentação dos dados, por meio dos quadros 7, 8 e 9, alinham-se ao objetivo principal desta pesquisa, analisar o êxito e permanência entre os alunos que ingressaram pelas vagas de ampla concorrência e pelas cotas. Entretanto, tais diferenças de apresentação igualmente se convertem em possibilidades de análises.

Quadro 7 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência por Formas de Ingresso dos Matriculados para o EMI 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Início de 2016			Final de 2018			
	Nº de Alunos	Notas no Proc. Seletivo	Média	Êxito e Permanência		Notas no Proc. Seletivo	Média
				Nº	%		
Ampla	51	Maior: 33	26,43	34	66,67	Maior: 33	26,76
		Menor: 15				Menor: 15	
Cota 1	13	Maior: 24	22,69	6	46,15	Maior: 24	23,00
		Menor: 21				Menor: 21	
Cota 2	10	Maior: 24	22,80	9	90,00	Maior: 24	22,89
		Menor: 21				Menor: 21	
Cota 3	14	Maior: 23	19,50	4	28,57	Maior: 23	21,00
		Menor: 16				Menor: 19	
Cota 4	12	Maior: 24	20,00	6	50,00	Maior: 24	21,33
		Menor: 14				Menor: 20	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN e do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

O quadro 7 apresenta os dados conforme as 5 possibilidades de acesso vigente à época. Aqueles não oriundos de escola pública concorrem apenas às vagas de ampla concorrência. Já os candidatos que tenham, integralmente, cursado todo o nível escolar anterior em escola pública concorrem pelas vagas da ampla concorrência e pelas cotas. Mas apenas por uma das 4 cotas, conforme aspectos étnicos e de renda familiar per capita, já que não há concorrência entre as mesmas.

Quadro 8 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência pelas Formas de Ingresso: Ampla, Cotas 1+2 e Cotas 3+4 dos Matriculados para o EMI 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Início de 2016			Final de 2018			
	Nº de Alunos	Notas no Proc. Seletivo	Média	Êxito e Permanência		Notas no Proc. Seletivo	Média
				Nº	%		
Ampla	51	Maior: 33	26,43	34	66,67	Maior: 33	26,76
		Menor: 15				Menor: 15	
Cotas 1+2	23	Maior: 24	22,74	15	65,22	Maior: 24	22,93
		Menor: 21				Menor: 21	
Cotas 3+4	26	Maior: 24	19,73	10	38,46	Maior: 24	21,20
		Menor: 14				Menor: 19	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN e do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

A gênese do Sistema de Cotas, este como um tipo de ação afirmativa, advém de movimentos sociais, em especial do movimento negro (VIEIRA, 2006). Contudo, o requisito essencial para todas as cotas reside na origem escolar do candidato, fato que, segundo afirmaram de Ribeiro, Costa e Risso (2021), faz com que o critério base seja socioeconômico, pois

[...] o ato de cursar uma escola pública, no Brasil, e especialmente na região mais pobre do estado do Rio de Janeiro (que responde pela maior parte do território abrangido pelo IFF), durante todo o Ensino Fundamental, pressupõe uma dada condição econômica (RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021, p. 307).

Ainda quanto ao critério de renda familiar, Karruz (2018) observou, dentre os inscritos no ENEM 2015, um inchaço na concorrência para as cotas de baixa renda, que, semelhantemente, ocorreu nesta pesquisa, conforme demonstrado na tabela 2, em que 54,4% dos inscritos concentraram-se nas cotas 1 e 2. Contudo, dentre todas as formas de concorrência, individualmente a que teve mais candidatos inscritos foi a Cota 1, com 162 inscritos, representando 31,5% de todos os candidatos referente aos que se declararam preto, pardo ou indígena e oriundos de família com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário-mínimo.

Quadro 9 - Comparativo 2016/2018 quanto ao Êxito e Permanência pelas Formas de Ingresso: Ampla e Cotas, dos Matriculados para o EMI 2016 no *campus* Santo Antônio de Pádua

Forma de Ingresso	Início de 2016			Final de 2018			
	Nº de Alunos	Notas no Proc. Seletivo	Média	Êxito e Permanência		Notas no Proc. Seletivo	Média
				Nº	%		
Ampla	51	Maior: 33	26,43	34	66,67	Maior: 33	26,76
		Menor: 15				Menor: 15	
Cotas	49	Maior: 24	21,14	25	51,02	Maior: 24	22,24
		Menor: 14				Menor: 19	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PROEN e do Registro Acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua (2023).

De forma geral, o êxito e a permanência dos alunos que ingressaram pelas vagas de ampla concorrência em relação a todos os cotistas foram melhores (quadro 9). Entretanto, existem 4 Cotas que não concorrem entre si e apresentam desde as análises do resultado do processo seletivo, como também dentre os matriculados, diferenças significativas que ficaram evidenciadas resumidamente no quadro 7. Estas Cotas, quando agrupadas conforme critérios econômicos (quadro 8), em que as Cotas 1+2 referem-se aos originários de famílias cuja renda per capita seja inferior a 1,5 salário-mínimo, enquanto as Cotas 3+4 de renda superior. Estes últimos apresentaram resultados piores desde as primeiras observações e análises.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei de Cotas, em 2012, representou uma conquista importante para as políticas de ação afirmativa, modalidade na qual essa lei se enquadra, dando início a um segundo pico de adoção de políticas de inclusão no acesso às universidades federais e inaugurando reserva de vagas para o ensino técnico de nível médio ofertado na esfera federal.

Por promover perdas e ganhos a grupos específicos, essa política encontra apoiadores e opositores, sendo comumente levantados questionamentos quanto à sua eficácia, que levaram a indagação quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes que ingressam por meio das cotas.

Contudo, mesmo após mais de dez anos de sua vigência, as produções sobre o tema concentram-se na graduação e na pós-graduação, havendo lacunas para a modalidade do Ensino Médio, que este trabalho buscou parcialmente reduzir por meio de um estudo de caso, em que foram utilizados dados quantitativos para analisar a aplicação do Sistema de Cotas no Ensino Médio Integrado, quanto ao êxito e a permanência de estudantes, comparativamente entre os que ingressaram por meio da ampla concorrência e pelas cotas no *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense, em 2016, acompanhados até o final do ano letivo de 2018.

Análises essas que necessitaram ser precedidas da compreensão, quanto ao *locus* desta pesquisa, cuja origem é centenária, tendo passado por diversas modificações ao longo do tempo, sendo a mais recente ocorrida em 2008, quando foram criados os Institutos Federais, poucos anos antes da promulgação da Lei de Cotas.

Também se fez necessário anteceder às análises, a compreensão acerca do objeto, o Sistema de Cotas, este como um tipo de ação afirmativa, cuja trajetória se inicia muito antes da promulgação da referida lei, em grande parte influenciada por iniciativas semelhantes, anteriormente ocorridas em outros países. Como também quanto às cotas em outras unidades da Rede Federal e Projetos de Lei com objetivo de revisão desta política.

Ao se buscar respostas, por vezes, encontram-se novas perguntas. Foi o caso quanto ao modo vigente de operacionalização das cotas, tendo sido compartilhada uma reflexão neste sentido e apresentado um modelo propositivo para preenchimento das cotas, utilizado para elaboração de listagens e comparações com o modo vigente,

concomitantemente ao objetivo principal. Tendo sido evidenciadas possibilidades de ganhos aos destinatários previstos na Lei de Cotas, contudo, para comprovação das questões levantadas há a necessidade da contribuição de mais estudos que envolvam comprovar ou refutar a reflexão compartilhada quanto à operacionalização das cotas e, caso confirmado, em sequência verificar o modelo propositivo apresentado.

Durante as pesquisas, em função das significativas discrepâncias encontradas entre as cotas, decorreu ampliar as possibilidades de comparação, que, inicialmente, consistiam apenas em agrupar todas as cotas para as análises comparativas com a ampla concorrência. As possibilidades comparativas levantadas entre a ampla concorrência e as cotas converteram-se igualmente em uma diversidade de resultados. Se por um lado, quando todas as cotas foram agrupadas, o desempenho da ampla concorrência foi melhor, quando agrupadas sob aspectos de renda, as de renda superior demonstraram desempenho abaixo, enquanto os de renda inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo praticamente igualaram o desempenho aos alunos da ampla concorrência. Já individualmente comparadas à ampla concorrência, a pluralidade das cotas ficou mais evidenciada, a exemplo da cota 2, com um desempenho muito superior, ao passo que a cota 3 apresentou um desempenho significativamente inferior à ampla concorrência.

Sob o aspecto geral, resumidamente, o desempenho dos alunos da ampla concorrência e das cotas apresentou diferença devido aos cotistas de renda superior. Por outro lado, conforme a listagem elaborada a partir do modo propositivo, haveria muito menos cotistas de renda superior e muito mais cotistas de baixa renda, comparado ao modo operacional vigente.

Durante as pesquisas, um fato curioso foi identificado e relaciona-se com a questão operacional levantada neste trabalho. Refere-se a uma candidata que, neste processo, não conquistou sua vaga, inscrita pela Cota1. Ela tentou novamente no processo seletivo do ano seguinte, quando então foi selecionada e se matriculou. Contudo, caso a operacionalização ocorresse conforme o modo propositivo, ela teria conquistado sua vaga ainda em 2016. Possivelmente, tal constatação somente foi possível de ser identificada devido a uma confluência de dois fatores, a vivência do autor deste trabalho junto ao setor do Registro Acadêmico do *campus*, além desta aluna ter sido sua bolsista em um projeto extencionista.

É possível que esta pesquisa tenha contribuído em outros aspectos ao longo do seu desenvolvimento. Por exemplo, ao defender a necessidade em se

compreender que essa política surge a partir de determinada lei, mas se efetiva por meio de um sistema. E, intrinsicamente ao Sistema de Cotas, existe uma relação de hierarquia entre as normas que o integram, por força do ordenamento jurídico brasileiro.

Também, quanto ao fato de ampla concorrência e cotas serem singular e plural, respectivamente. Ou seja, a necessidade de se singularizar as cotas em determinadas análises, visto que existe a possibilidade, quando agregadas, de haver uma homogeneização destas e disto acarretar uma alteração da realidade percebida.

Do observado em decorrência das pesquisas, alguns pontos merecem destaque. A relação de candidatos inscritos por meio das cotas foi muito maior, cerca de 70%, uma relação que praticamente se manteve no resultado do processo seletivo, no qual muitos dos inscritos por meio das cotas conquistaram sua vaga e se matricularam por meio das vagas de ampla concorrência, de modo que 74% dos matriculados tinham perfil ou eram cotistas.

Igualmente é importante citar algumas limitações percebidas desta pesquisa. A própria amostra, gerada a partir de uma realidade específica e em decorrência de uma proposta pedagógica não mais vigente, é uma delas, mas que também se constitui em possibilidade a ser considerada para novas pesquisas.

A forma fracionada, como foi possível obter muitos dos dados e por mais de uma fonte, necessitou que estes tivessem de ser agrupados de forma unificada para a realização das observações e análises pretendidas, elevando o esforço e a complexidade desta atividade, devendo aqueles que se interessarem em desenvolver semelhantes pesquisas estarem alertas quanto a este desafio.

Democratizar o acesso ao ensino é o objetivo do Sistema de Cotas. Ao invés de analisar o Sistema de Cotas, pode-se dizer sem alteração de sentido, analisar a democratização do acesso ao ensino? Essencialmente, foi o desejo de contribuição deste trabalho, principalmente quanto às possibilidades de melhorias neste aspecto. Como também, para além do acesso e, não menos importante, o êxito e a permanência.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, C. N. P. de. **Educação e efeito-vizinhança**: uma análise a partir dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 2020. 295 p. Tese (Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2020. Disponível em: <https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2020/09/Carla-Patrao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- BARBOSA, L. M. A; SILVA; P. B. G.; SILVERIO, V. R. **De preto a afro-descente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 345 p.
- BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. 6. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. 184 p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015. 350 p.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 73, de 24 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília. DF, ano 149, n. 199, p. 16-17. 15 out. 2012, 2012a. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-18-2012.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 9, de 05 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília. DF, n. 86, p. 29. 8 maio 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=08/05/2017>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Orientação**: Elaboração de Portarias no Ministério da Saúde. Brasília: MS, 2010. 68 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_de_orientacao_elaboracao_portarias.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.788, de 15 de maio de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 3.422, de 04 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2301467>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 4.125, de 23 de novembro de 2021**. Altera a Lei 12.711 de 2012 a fim de dispor que as cotas para ingresso nas universidades públicas federais serão destinadas exclusivamente aos estudantes de baixa renda. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2308074>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 4.656, de 18 de setembro de 2020**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/144793>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CARMO, G. (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. 264 p.

COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O.; OLIVEIRA, T. de. A política de cotas nos segmentos da educação básica no colégio Pedro II. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, e254900, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4pwkzLx8JYJRH6rsxRNbcVK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. **Achegas**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 1-21, jul./ago. 2006. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3439/A%C3%A7%C3%A3o%20Afirmativa%20e%20Ra%C3%A7a%20e%20Racismo%3A%20Uma%20An%C3%A1lise%20das%20A%C3%A7%C3%B5es%20de%20Inclus>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 238-267, 2015. Disponível em: https://www.cesop.unicamp.br/vw/1IML0R6kwNQ_MDA_640ef_/v21n2a01.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FUNDAÇÃO CEPERJ. **Mapa do Rio de Janeiro e suas regiões**. 2020. Disponível em: <http://www.ceperj.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=T3BwPgAACAAJ>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 20 jul. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2023.

HELIODORA, C. M. **O processo de “implantação” e funcionamento do Conselho Territorial do Noroeste Fluminense – CTNF: agentes, atos e representações.** 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/08/2009.dissertacao.CAROLINA-MARIA-HELIODORA-DE-GOES-ARAUJO-FEIJO-BRAGA.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

IMAGENS do município de Santo Antônio de Pádua. **Google Earth**, 2023. Disponível em: www.google.com.br/earth. Acesso em: 02 nov. 2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Santo Antônio de Pádua.** 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/santo-antonio-de-padua.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE está preparado para o desafio de recensear aglomerados subnormais.** 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33974-ibge-esta-preparado-para-o-desafio-de-recensear-aglomerados-subnormais#:~:text=%E2%80%99CS%C3%A3o%20%C3%A1reas%20que%20apresentam%20caracter%C3%ADsticas,rota%20de%20supervis%C3%A3o%2C%20por%20exemplo>. Acesso em: 13 set. 2023. Por Caio Belandi.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFFLUMINENSE). **Edital n.º 104/2015 – REIT/IFFLU.** 2015. Disponível em: <https://portalantigo.iff.edu.br/editais/processo-seletivo-de-cursos-tecnicos-2016/EDITAL%20No%20104%20PROC%20SELET%20CURSOS%20TECNICOS%202016.pdf/view>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFFLUMINENSE). **Histórico do IFFluminense.** 2022a. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/historico-do-iffuminense>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFFLUMINENSE). **Edital n.º 152/2022 – REIT/IFFLU.** 2022b. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/editais/reitoria/2022/agosto/edital-13>. Acesso em: 12 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFFLUMINENSE). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFFluminense 2018-2022.** 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2018-2022-com-resolucao-menor.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Sistema de Cotas no IFSC: como funciona?** 2019. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/post-intercambistas/1796438/sistemas-de-cotas-no-ifsc-como-funciona>. Acesso em: 28 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSudesteMG). **Edital n.º 26/2022**. 2022. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/editais/reitoria/processo-seletivo/2023-1/cursos-tecnicos/26-2022-edital-de-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/edital-ndeg-26-cursos-tecnicos-integrados-multicampi-2023-1>. Acesso em: 8 jan. 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Edital IFBA ProSel 2023 – CURSOS INTEGRADOS**. 2022. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2023/edital/editais/Retificao01EditalPROSEL2023AnlisedeHistoricoIFBAEDITALINTEGRADOS.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Edital n.º 40/2022 – PROEN/IFRN**. 2022. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2023-edital-40-2022-proen-ifrn/documentos-publicados/edital-40-2022-proen-cursos-tecnicos-integrados_2023-retificado-01. Acesso em: 8 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Edital de Ingresso n.º 04/DEING/2023/1**. 2022. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/12900925/EDITAL_04_2023_1_TECNICO_INTEGRADO_PROVA_PER%C3%8DODO_1_vers%C3%A3o_c%C3%A2mpus.pdf/50ae1564-bbc0-48fa-aa10-c1ddbdd2148a. Acesso em: 8 jan. 2023.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002. 152 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KARRUZ, A. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. Dados – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v61n2/0011-5258-dados-61-2-0405.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LIMA, F. S. **A implantação do campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: uma discussão sobre a proposta de oferta de cursos e sua inserção regional**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2017. Disponível em: <https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2017/11/Frederico-Santiago-Lima.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G. da; FERREIRA, E. B. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-

representados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3961/3903>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 975 p.

MARTINS, A. L. O desempenho acadêmico e as ações afirmativas no Ensino Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 1, p. 151-175, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/751/707>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MATTA, L. G. da. **Debates, conflitos e consensos – A aplicação do sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense**. Campos dos Goytacazes: Novas Edições Acadêmicas, 2014. 232 p.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. de D. e; GOMES, A. M. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 6, p. 1-24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2200/1715>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MEIRELLES, L. **Educação profissional, científica e tecnológica completa 112 anos**. Bahia: Instituto Federal da Bahia, 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/noticias/2021/educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-completa-112-anos>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 216-229, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/zhVnv4mW8pvWc3hTxvfXt4L/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NADER, P. **Introdução ao Estudo do Direito**. 36. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014. 400 p.

PACHECO, E. M. (org.) **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna. 2011. 120 p. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, L. A. C. A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e os institutos federais no contexto regional: Diálogos com o desenvolvimento. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 90-105, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/361>. Acesso em: 12 set. 2022.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

PIRÂMIDE DE KELSEN. **Direito ao Jus**. 2017. Disponível em: <https://direitoaojus.blogspot.com/2017/07/piramide-de-kelsen.html>. Acesso em: 28 nov. 2022.

RAMOS, V. R. G.; BORDALO, C. A; PEREIRA, M. M. T. O Perfil Socioeconômico dos Estudantes do Cefet-RJ, Antes e Depois do Sistema de Cotas Raciais e Sociais. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 86-103, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3341/2044>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: Uma Reformulação**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 326 p.

REALE, M. **Lições Preliminares de Direito**. 25. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001. 371 p.

RIBEIRO, M. A. F.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o Caso do Ensino Médio Profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018). **TOMO**, São Cristóvão, n. 9, p. 299-327, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/14438/11929>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Lei nº 3.922, de 07 de novembro de 2018**. Aprova o Plano Diretor de Santo Antônio de Pádua-RJ. Santo Antônio de Pádua: Prefeitura Municipal, 2018. Disponível em: http://santoantoniodepadua.rj.gov.br/portal/arquivo/1/2018/11-novembro/lei_sancionada_no_3.922-18.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANTOS, J. A. dos, Política de Expansão da RFEPC: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, G. (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. Parte I, p. 113-123.

SENADO Notícias. **Lei Ordinária**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/lei-ordinaria>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, C. J. R.(org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 74 p.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. I. F. L. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOUZA, F. das C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Educação profissional e tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>. Acesso em: 26 jul. 2022.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE/RJ). **Estudos Socioeconômico dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. 2021. Disponível em: https://www.tcerj.tc.br/portalnovo/publicadordearquivo/estudos_socioeconomicos. Acesso em: 12 jan. 2023.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n54/1981-416X-rde-17-54-1067.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. Você sabe o que é equidade? **UNASUS**, 2015 Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/voce-sabe-o-que-e-equidade>. Acesso em: 28 jan. 2023.

VIDOR, A. *et al.* Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. p. 47-113. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

VIEIRA, A. L. da. C. Ações Afirmativas: Construção, Implementação e Institucionalização. Uma Análise das Propostas de Ação Afirmativa nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996 / 2002). *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 30., 2006. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006. São Paulo:

ANPOCS, 2006. Disponível em:

<https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt20-22/3422-avieira-aco-es-afirmativas/file>. Acesso em: 26 nov. 2022.