

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

FERNANDO COSTA KLAUK

INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

São Paulo
Janeiro/2025

FERNANDO COSTA KLAUK

INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo e sob a co-orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

Área de Concentração: Educação e Trabalho
Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação.

Projeto de Pesquisa: Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional.

São Paulo
Janeiro/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-10894

Klauk, Fernando Costa

K63i Inclusão étnico-racial na educação profissional técnica no Brasil: desafios e perspectivas / Fernando Costa Klauk. – São Paulo: CPS, 2025.
111 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional. 2. Inclusão étnico-racial. 3. Políticas públicas. 4. PNE 2014-2024. 5. Rede federal de ensino. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO
BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Documento assinado digitalmente
 **MARILIA MACORIN DE AZEVEDO**
Data: 03/04/2025 15:12:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Orientadora - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
 **JASON FERREIRA MAFRA**
Data: 03/04/2025 17:18:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra
Examinador Externo - UNINOVE

Documento assinado digitalmente
 **MICHEL MOTT MACHADO**
Data: 03/04/2025 15:22:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 26 de fevereiro de 2025

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional, e a todos que acreditaram e me incentivaram ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio e contribuição de muitas pessoas, às quais dedico minha sincera gratidão.

Inicialmente, agradeço a todos os professores do Centro Estadual Paula Souza, cujos ensinamentos foram essenciais para minha formação acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo, pela dedicação, paciência e competência ao assumir a orientação deste trabalho em sua etapa final e por contribuir de forma indispensável para sua conclusão.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, por se dedicar a me orientar nos três primeiros semestres do mestrado e, mesmo após seu desligamento do programa, por seguir oferecendo suporte e orientação até o momento da transição.

À minha mãe, Maria Nilza Costa Klauk, que, com seus 92 anos e mesmo à distância, acompanhou e torceu incessantemente por minha vitória.

À minha esposa, Cimere Tatiane dos Santos Klauk, pelo incentivo constante, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pela paciência em caminhar ao meu lado durante esta jornada.

À minha filha, Clara, que embora ainda pré-adolescente, demonstrou sua compreensão e carinho, mesmo nos momentos em que não pude lhe dar a merecida atenção por causa das demandas acadêmicas.

Agradeço à Deus e à toda espiritualidade benfeitora pelas boas inspirações e pela força que me sustentou durante todo o percurso.

Aos colegas de classe do programa, pelos momentos de troca, aprendizado e pela contribuição de suas experiências, que enriqueceram minha trajetória pessoal e profissional.

A todos, minha mais profunda gratidão.

*A paz surge ao respeitarmos as
diferenças uns dos outros e ao
celebrarmos os talentos de cada um.*

(Karen Berg)

RESUMO

KLAUK, F. C. **Inclusão Étnico-Racial na Educação Profissional Técnica no Brasil: Desafios e Perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a implementação de políticas públicas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) da rede federal, no período da reforma do último PNE 2014-2024. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como essas políticas contribuem para a inclusão da população negra (preta e parda) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em um cenário historicamente marcado por desigualdades sociais e educacionais. Norteados por estudos como os de Sasaki (1999) e Sposati (2002), que discutem a inclusão social como um processo que deve promover a participação de todos os grupos e a equidade como condição essencial para combater as desigualdades raciais, e de Ramos (2014) e Saviani (2005), que analisam de forma crítica o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica como reflexo das transformações sociais e econômicas no Brasil, o estudo busca avaliar a eficácia dessas ações e propor recomendações para o aprimoramento das políticas públicas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica. A pesquisa adotou uma abordagem predominantemente quantitativa, centrada na análise de dados estatísticos e indicadores educacionais. Também integrou elementos qualitativos, ainda que de maneira complementar, para a contextualização e interpretação dos resultados no âmbito das políticas públicas de inclusão, acrescidos de procedimentos técnicos, como a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo buscou analisar a aplicação dessas políticas, o que possibilitou ampliar o entendimento das limitações e dos progressos identificados. A coleta de dados abrangeu a pesquisa documental e bibliográfica, que envolveu a análise de fontes primárias, como leis, decretos, documentos curriculares e regulamentos institucionais, além de documentos legislativos em âmbito nacional e estadual relacionados à Educação Profissional Técnica. Os dados foram extraídos de plataformas eletrônicas institucionais e governamentais, como a Plataforma Nilo Peçanha, IBGE, IPEA e a plataforma SUAP do IFSP. Os principais resultados indicam avanços na inclusão étnico-racial, embora persistam as barreiras na implementação uniforme das políticas entre as instituições.

Palavras-chave: Educação Profissional. Inclusão Étnico-Racial. Políticas Públicas. PNE 2014-2024. Rede Federal de Ensino.

ABSTRACT

KLAUK, F. C. Ethnic-Racial Inclusion in Technical Vocational Education in Brazil: Challenges and Perspectives. Dissertation (Master's Degree in Management and Development of Vocational Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2024.

This study aims to analyze the implementation of public policies for ethnic-racial inclusion in Professional and Technical Education at the Secondary Level (EPTNM) within the federal network during the reform period of the last National Education Plan (PNE) from 2014 to 2024. The research is justified by the need to understand how these policies contribute to the inclusion of the Black population (Black and Brown) in EPTNM, in a scenario historically marked by social and educational inequalities. Guided by studies such as those by Sasaki (1999) and Sposati (2002), which discuss social inclusion as a process that should promote the participation of all groups and equity as an essential condition to combat racial inequalities, and by Ramos (2014) and Saviani (2005), who critically analyze the development of Professional and Technical Education as a reflection of social and economic transformations in Brazil, the study seeks to evaluate the effectiveness of affirmative actions and propose recommendations for improving public policies for ethnic-racial inclusion in Professional and Technical Education at the Secondary Level. The research adopted a predominantly quantitative approach, focused on the analysis of statistical data and educational indicators, while also integrating qualitative elements, albeit in a complementary manner, to contextualize and interpret the results within the scope of public inclusion policies. The technical procedures involved bibliographic and documental research. The study sought to analyze the application of these policies, which enabled an expanded understanding of the limitations and progress identified. Data collection included documental and bibliographic research, involving the analysis of primary sources such as laws, decrees, curricular documents, and institutional regulations, as well as legislative documents at national and state levels related to Professional and Technical Education. The data were extracted from institutional and governmental electronic platforms, including the Nilo Peçanha Platform, IBGE, IPEA, and the IFSP's SUAP platform. The main results indicate progress in ethnic-racial inclusion, although barriers persist in the uniform implementation of policies across institutions.

Keywords: Vocational Education. Ethnic-Racial Inclusion. Public Policies. PNE 2014-2024. Federal Education Network.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas Técnicas Vinculadas aos Institutos Federais	57
Quadro 2 - Escolas Técnicas Vinculadas aos Institutos Federais	58
Quadro 3 - Resumo da Regulamentação	80
Quadro 4 - Dados de matrículas por tipos de curso do IFSP (2014 e 2024)	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas, Ingressantes e Concluintes na EPT de nível médio do IFSP	83
Tabela 2 - Indicadores Acadêmicos e Institucionais do IFSP	88
Tabela 3 - Indicadores acadêmicos referentes a 2017 – IFSP	89
Tabela 4 - Indicadores acadêmicos referentes a 2023 – IFSP	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação Profissional Tecnológica	52
Figura 2 - Dados Nacionais da EPTNM (2023 e 2017)	67
Figura 3 - Dados Nacionais EPTNM por Etnia (2023 e 2017)	69
Figura 4 - Dados Nacionais EPTNM Institutos Federais (2023 e 2017)	71
Figura 5 - Dados Nacionais da EPTNM nos Institutos Federais por Etnia	72
Figura 6 - Alunos matriculados no IFSP 2014 (por tipo de curso)	81
Figura 7 - Indicadores de Retenção e Evasão e Índice de Permanência e Êxito	84
Figura 8 - Indicadores de Desempenho Acadêmico	85
Figura 9 - Indicadores de Matrícula Ativa Regular e Matrícula Ativa Retida	86
Figura 10 - Indicadores de Efetividade e Eficiência Acadêmica	87

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEIC	Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FATECS	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNED	Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	18
1.1 Desigualdade educacional, etnia e racismo estrutural.....	18
1.2 Conceitos de inclusão e equidade racial na educação.....	26
1.3 Histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil	30
1.4 Políticas Públicas para a Inclusão Étnico-Racial na Educação Nacional.....	38
1.5 Políticas Públicas Específicas da EPTNM para a Inclusão Étnico-Racial.....	45
1.6 Conceitos e Estrutura da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	52
1.7 Modalidades de ensino da EPT	53
1.8 Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica	56
1.9 Redes de escolas técnicas no estado de São Paulo.....	60
CAPÍTULO 2 – MÉTODO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
2.1 Caracterização do cenário de pesquisa.....	62
2.2 Tipo de pesquisa.....	62
2.3 Coleta de dados	63
2.4 Análise de dados	65
2.5 Região do locus da pesquisa	65
2.6 Limitações da Pesquisa	66
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS	67
3.1 Indicadores educacionais da EPTNM na Rede Federal de EPT.	67
3.2 Estrutura e Organização Administrativa do IFSP	73
3.3 Políticas e ações afirmativas na educação profissional técnica.	76
3.4. Análise dos Indicadores de Ensino pela Plataforma SUAP (IFSP)	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	100

MEMORIAL

Minha trajetória acadêmica teve início com a graduação em Gestão Financeira pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte, concluída em 2014. Durante essa etapa, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado Plano de Negócio da Servgás – Gases Medicinais e Industriais Ltda., em coautoria com três colegas.

Para aprofundar meus conhecimentos na área contábil e fiscal, realizei a especialização em Auditoria e Perícia Contábil pela mesma instituição, concluída em 2016. Meu TCC na especialização teve como título Taxação dos impostos pelos contribuintes na Rede de Supermercado Araújo, na cidade de Rio Branco, no período dezembro de 2015.

Atualmente, sou servidor público federal, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O ambiente da educação despertou em mim um novo interesse, o que me incentivou a explorar temas ligados à equidade e inclusão educacional. Essa motivação me levou, em 2023, a ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Durante o mestrado, dediquei minha pesquisa ao estudo da inclusão e equidade racial na educação profissional técnica, tema impulsionado tanto pela minha trajetória familiar de origem negra quanto pela necessidade de conhecer a eficácia das políticas públicas no acesso democrático da população negra ao ensino.

Como parte desse percurso acadêmico, publiquei artigos nos Anais do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional (2023) e na Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible, em coautoria com os meus orientadores e colegas de curso, que contribuíram para o debate na área.

Essa trajetória acadêmica fortaleceu meu compromisso com a educação profissional e tecnológica e ampliou meu olhar sobre inclusão e equidade, o que me proporcionou não apenas um aprofundamento teórico, mas também a oportunidade de contribuir para a construção de políticas educacionais mais inclusivas.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, consagra a educação como um direito fundamental, inerente a todos os seres humanos (Organização das Nações Unidas, 1948). No entanto, a história da educação no Brasil revela um cenário marcado por profundas desigualdades que remontam ao período colonial, quando o acesso à educação se restringia às elites, enquanto a população menos favorecida, composta majoritariamente por indígenas, negros escravizados e mestiços, permanecia à margem do sistema de ensino (Brasil, 1999). Essas disparidades no sistema educacional brasileiro, particularmente no que tange ao acesso, à permanência e ao êxito escolar, demonstram a forma estrutural como essas desigualdades sociais e raciais se manifestam e limitam as oportunidades de desenvolvimento de diversos segmentos da população.

As primeiras iniciativas para garantir acesso à educação para negros no Brasil foram direcionadas apenas aos libertos, a partir da Constituição Imperial de 1824, que estabeleceu a educação primária gratuita a todos os cidadãos (Garcia, 2007). A escola imperial no Brasil tinha como objetivo ensinar comportamentos considerados "adequados", de acordo com um modelo europeu, e era visto como necessário para o progresso do país. Embora essa escola tenha dado a alguns negros libertos a chance de estudar, ela não criou condições de sustentabilidade para que eles pudessem continuar na escola (Almeida; Sanchez, 2016). De acordo com Barros (2005), as dificuldades que as crianças negras enfrentavam no Brasil imperial, como a pobreza e a discriminação social e racial, criavam grandes obstáculos para que elas frequentassem e se mantivessem na escola, um contexto em que se perpetuava a desigualdade de forma sistêmica (Barros, 2005).

A partir do processo de industrialização do país, a educação no Brasil passou a ser vista como essencial não só para o desenvolvimento econômico, mas também para a formação integral do indivíduo. Com a modernização e o crescimento das indústrias, surgiu a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada, o que levou à criação de escolas técnicas para atender à crescente demanda por esses profissionais. Com a reforma do ensino médio em 1971, pela Lei 5.692, o ensino médio passou a ter como foco a profissionalização, com todas as escolas sendo orientadas a oferecer cursos técnicos em diversas áreas, com o objetivo de preparar os alunos diretamente para o mercado de trabalho (Brasil, 2017)

Entretanto, a estrutura social brasileira, profundamente marcada pelo racismo e pela exclusão social, continuou a reproduzir desigualdades dentro do sistema educacional, e a aumentar, portanto, as disparidades raciais no acesso e na permanência na educação. Isso

porque, segundo Almeida (2018), o racismo não é apenas um problema isolado ou um comportamento individual, mas está profundamente enraizado na própria estrutura da sociedade. Diante desse cenário, surgem as políticas públicas educacionais e ações afirmativas destinadas a corrigir essas distorções históricas. A Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, é um exemplo dessas iniciativas, que busca ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos às universidades e instituições de ensino técnico de nível médio.

Neste contexto, a presente pesquisa propõe-se a investigar como as políticas de ações afirmativas têm enfrentado os desafios de promover a equidade racial no acesso e permanência dos estudantes negros na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A questão central da pesquisa visa compreender a eficácia dessas políticas e identificar as lacunas que ainda persistem na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a implementação de políticas públicas de inclusão étnico-racial na EPTNM da rede federal, especialmente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), durante o período compreendido entre 2014 e 2024.

Especificamente, a pesquisa busca conhecer as políticas públicas e ações afirmativas implementadas para promover a inclusão étnico-racial; diagnosticar indicadores de inclusão e equidade racial nas redes federal e estadual de EPTNM; e comparar experiências passadas e atuais de acesso e permanência de estudantes negros.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem metodológica predominantemente quantitativa, e de forma complementar a abordagem qualitativa, bem como se utilizou dados secundários extraídos da plataforma Nilo Peçanha e da plataforma SUAP (IFSP). A análise de dados foi realizada em duas etapas: uma análise estatística dos indicadores de ensino, seguida por uma análise qualitativa, que contextualiza os resultados e explora as relações entre as políticas de ações afirmativas e os indicadores de inclusão e permanência.

Para garantir clareza na utilização dos termos e facilitar a compreensão dos leitores, é importante esclarecer que este estudo adota os critérios e definições do IBGE para cor e raça, que se baseiam no método de autodeclaração. Segundo esses critérios, os indivíduos podem se identificar como pretos, pardos, brancos, amarelos ou indígenas de acordo com sua percepção individual de pertencimento racial. Cabe esclarecer também que no presente trabalho o termo "população negra" será utilizado para se referir ao conjunto de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, em consonância com a classificação adotada pelo IBGE. Em alguns trechos, o termo "população preta" e "população parda" será empregado quando se tratar de dados estatísticos específicos de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Essa delimitação tem como objetivo garantir rigor conceitual e consistência na análise dos dados, sem ignorar as discussões mais

amplas sobre identidade racial e suas diferentes interpretações.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo discute a desigualdade educacional e explora a interseção entre etnia e racismo estrutural, a fim de compreender como esses fatores contribuem para as disparidades no acesso e na qualidade da educação. Também são analisados os conceitos de inclusão e equidade racial na educação, com ênfase na importância de políticas que promovam a justiça social dentro do ambiente escolar.

O segundo capítulo traça um panorama histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil com abordagens sobre a evolução das políticas educacionais ao longo dos anos para identificar como essas iniciativas têm sido implementadas e seus impactos na educação.

No terceiro capítulo são apresentados os conceitos e a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A discussão abrange as modalidades de ensino da EPT, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e as redes de escolas técnicas no estado de São Paulo.

O quarto capítulo se concentra na análise dos indicadores educacionais da EPTNM na rede federal de educação profissional técnica. Essa análise é fundamental para compreender o desempenho e os resultados das políticas educacionais, especialmente em relação à inclusão étnico-racial e à promoção da equidade dentro dessas instituições.

O quinto capítulo foca no IFSP, com detalhes sobre sua estrutura e organização administrativa, além de examinar as políticas de ações afirmativas voltadas para a educação profissional técnica. A análise dos indicadores de ensino, realizada através da plataforma SUAP, fornece uma visão crítica sobre os avanços e desafios enfrentados pelo IFSP.

A expectativa é que esta pesquisa contribua para a compreensão dos impactos das políticas de ações afirmativas na EPTNM e possa oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial na educação profissional técnica no Brasil.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam a investigação, a partir de estudos que envolvem as desigualdades educacionais sob a perspectiva da etnia e do racismo estrutural. Em seguida, são discutidos os conceitos de inclusão e equidade racial na educação, com destaque para a importância de políticas públicas que promovem justiça social no ambiente escolar. A partir dessa fundamentação teórica, busca-se estabelecer as bases para a compreensão das barreiras históricas enfrentadas pela população negra no sistema educacional brasileiro e analisar como as políticas de ações afirmativas podem contribuir para a redução dessas desigualdades na modalidade de Educação Profissional Técnica.

1.1 Desigualdade educacional, etnia e racismo estrutural

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação compreende um conjunto de processos formativos que se manifestam em diversos contextos da vida social. Esses processos ocorrem no ambiente familiar, nas interações sociais, no âmbito do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais. Essa legislação estabelece que a educação escolar, desenvolvida predominantemente por meio do ensino formal em instituições específicas, deve estar articulada ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, a educação escolar não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca conectar o aprendizado ao contexto socioeconômico e cultural dos indivíduos.

Além disso, a norma define que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, fundamentada em princípios como a liberdade e a solidariedade humana. O objetivo primordial é assegurar o desenvolvimento integral do educando, para que seja possível prepará-lo tanto para o exercício da cidadania quanto para sua inserção qualificada no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação, ao abranger tanto os processos formais quanto informais de formação, vai além da simples transmissão de conteúdo. Ela se apresenta como um espaço fundamental para o desenvolvimento de habilidades críticas e para a construção de valores que orientem a atuação dos indivíduos na sociedade.

Para Dias e Ramos (2022), a educação é um processo social que permite ao indivíduo reconhecer, buscar, estabelecer e priorizar os valores, com o objetivo de aprimorar-se como um sujeito integrante da sociedade. Percebe-se, no pensamento de Dias e Ramos, (2022), que a

educação é capaz de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de desenvolver a reflexão crítica para questionar e mudar as condições injustas em que vivem. Portanto, em sua função emancipatória, a educação visa não apenas o desenvolvimento individual, mas também capacitar os indivíduos a desenvolverem um potencial crítico e analítico que lhes possibilite reconhecer e compreender as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, bem como para que se mobilizem na luta por seus direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece um marco normativo importante para contextualizar a discussão sobre a educação como um direito humano universal. Essa menção sublinha a base legal e ética que justifica a educação como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, sem desconsiderar o respeito aos direitos humanos. No entanto, no Brasil, um país conhecido por sua diversidade socioeconômica, cultural e étnica, as desigualdades educacionais apresentam complexidades marcantes e estão profundamente enraizadas na história e estrutura social do país (Organização das Nações Unidas, 1948).

Durante o período colonial no Brasil, a educação oferecida à população branca era mais formal e mais ampla, e tinha como objetivo prepará-la para assumir cargos de poder ou ingressar na vida eclesiástica. Em contrapartida, aqueles pertencentes às classes populares tinham apenas acesso limitado à instrução, restrita aos rudimentos básicos de leitura, escrita e matemática. Já para os indígenas e mestiços, a educação era oferecida de forma mais precária em missões, engenhos e igrejas, onde aprendiam catecismo e habilidades práticas, consideradas até mesmo desonrosas para a sociedade da época (Casimiro, 2010). A herança da escravidão é frequentemente citada como um dos principais fatores que explicam o atraso histórico da educação no Brasil, mas não o único. Fatores como a precária situação socioeconômica e a marginalização social dificultavam o ingresso e a conclusão dos estudos por parte desse grupo historicamente excluído (Góis, 2022). Gil e Antunes (2021) observam também que a exclusão histórica dos negros do sistema educacional brasileiro é uma herança direta da escravidão e que a negação do direito à educação durante séculos gerou um abismo educacional que ainda hoje perpetua desigualdades raciais no país.

Nessa perspectiva, percebe-se que a desigualdade social e o preconceito são em grande parte resultado do pensamento racista, que se originou durante o período da escravidão (Hasenbalg, 2005). Fanon (1980) amplia esse pensamento ao dizer que o racismo não deve ser compreendido como a totalidade de um sistema colonial, mas sim como o elemento estruturante mais evidente da opressão sistemática de um grupo sobre outro. Para o autor, essa opressão atua com objetivo de destruir os valores culturais, sistemas de referência e modos simbólicos de existência do grupo oprimido, por meio da lógica da violência que possibilita a imposição da

cultura europeia. Assim, o racismo tende a legitimar o processo de alienação colonial, uma vez que a autoridade conquistada pelo colonizador através da brutalidade impõe ao colonizado uma visão pejorativa de sua própria cultura, de forma a facilitar a assimilação da cultura do colonizador e gerar sentimentos de inferioridade e culpa no grupo inferiorizado (Fanon, 1980). Nesse contexto, observa-se como o racismo vai se caracterizando como um elemento moldante da cultura dos grupos dominantes sobre a cultura dos povos colonizados, e não somente como uma consequência da existência de indivíduos racistas.

De acordo com Almeida (2018), trata-se de um poder mantido pelos grupos que controlam a organização política e econômica da sociedade e que estabelecem regras, padrões de comportamento e formas de pensar que façam com que seu domínio seja visto como algo normal e natural por toda a sociedade.

Para Grisa (2011), o racismo estrutural, presente na cultura e na política, consolidou-se nas relações sociais de forma tão recorrente que se tornou parte do cotidiano, inclusive nas escolas, a ponto de ser aceito como parte da cultura e da sociedade, além de estar presente em todos os espaços sociais. Nesse sentido, a escola acaba sendo influenciada pela cultura dominante, a ponto de absorver os preconceitos e estereótipos que circulam na sociedade, e também ajuda a manter as desigualdades e diferenças entre as classes sociais.

De acordo com Gomes (2005), é necessário reconhecer o papel da escola como uma instituição que contribui para a construção de uma imagem positiva da população negra na sociedade, já que é por meio da educação que a escola influencia a formação das representações sociais nos indivíduos.

Dessa forma, é possível identificar, de modo sutil, a infiltração histórica do ideal racista nas estruturas do sistema de ensino e a forma como ele vai determinando seu caráter seletivo e legitimador dos padrões de uma elite racial e econômica que ao longo do tempo reproduziu um hábito de desigualdade, cujos efeitos perduram até os dias atuais. Essa constatação aponta para a importância de se priorizar políticas públicas capazes de promover a democratização do acesso e a qualidade do ensino como mecanismos essenciais para a superação desses desequilíbrios estruturais (Henriques 2001).

A universalização da educação básica é um princípio que busca garantir o acesso de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica (Brasil, 1988). No entanto, mesmo com as mudanças ao longo do tempo, a estrutura educacional ainda favorece os segmentos mais privilegiados da sociedade.

Conforme argumenta Ferreira Jr. (2010), as instituições de ensino, especialmente as urbanas, reproduzem padrões elitistas que acabam por excluir da educação os descendentes das

classes menos favorecidas, como outrora ocorreu com os filhos dos ex-escravizados no tempo da colônia. Saviani (2011), destaca que o sistema educacional tende a formar elites, enquanto a educação das camadas populares permanece em segundo plano.

Bastos (2017), ao mencionar o pensamento de Sahlberg (2015), explica que a ideia de equidade na educação não está relacionada a ensinar o mesmo conteúdo para todos os estudantes ou garantir que todos alcancem os mesmos resultados acadêmicos. Essa visão, segundo Sahlberg, foi comum na Finlândia após a reforma educacional dos anos 1970, que priorizava a igualdade. No entanto, equidade significa oferecer a todos os alunos acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização, condição socioeconômica ou características da escola. Nesse contexto, a equidade busca evitar que o desempenho educacional seja influenciado por fatores como riqueza, renda ou origem familiar.

Esse pensamento se alinha ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que postula que toda pessoa tem o direito à educação, a qual deve ser gratuita, especialmente nos níveis primário e secundário. Além disso, destaca no mesmo artigo que a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento da personalidade humana e para fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Organização das Nações Unidas, 1948).

Nesse contexto, Saviani (2013) destaca que a educação não se limita apenas a um tipo específico de direito, como o direito social. Ela é essencial para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de outra natureza qualquer. Nessa perspectiva, é inequívoco perceber que o processo de aprendizado começa desde o momento em que nascemos e continua a acontecer em diferentes ambientes ao longo da vida, como em casa, na comunidade, no trabalho, com amigos e em instituições educacionais, como a escola. Nota-se que a educação formal desempenha um papel fundamental para a emancipação do indivíduo, posto que é por meio dela que se pode ter acesso ao vasto conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo.

No entanto, a educação, ainda que reconhecida como um direito humano essencial e um meio para alcançar a igualdade de oportunidades, é frequentemente marcada por disparidades etnoraciais e socioeconômicas. Neste contexto, a população parda e preta enfrenta barreiras sistêmicas que restringem seu acesso, participação e sucesso na educação, como é demonstrado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2011, citado no livro de Silvio de Almeida, “O que é Racismo Estrutural? ”, onde Marcelo Paixão afirma que:

No plano econômico, a discriminação atua diferenciando, entre os grupos étnico-raciais, as probabilidades de acesso aos ativos econômicos e mecanismos favorecedores à mobilidade social

ascendente: empregos, crédito, propriedades, terra, educação formal, acesso às universidades, qualificação profissional [...].

Diante de um sistema educacional permeado por iniquidades históricas e estruturais, urge compreender as complexas dinâmicas que perpetuam a exclusão e marginalização da população parda e preta nos ambientes escolares. Essas barreiras sistêmicas não apenas limitam o acesso desses grupos à educação, mas também impactam sua participação e êxito ao longo do percurso educacional do Brasil (Almeida, 2018).

A participação democrática na sociedade, que implica no exercício de diversos direitos, requer o acesso tanto ao conhecimento registrado na escrita quanto aos saberes que não estão formalizados dessa forma.

Para a Constituição Federal de 1988 do Brasil, os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça são considerados valores supremos para uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundamentada na harmonia social e comprometida tanto na ordem interna quanto internacional. Esses valores considerados supremos são refletidos no artigo nº 205, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com foco no desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No ambiente escolar, esses princípios se traduzem em práticas que colaboram para garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme estabelecido no inciso I do artigo 206 da constituição: “I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço onde a liberdade, a segurança e o bem-estar não são apenas ensinados, mas vivenciados diariamente pelos estudantes. A promoção de um ambiente educacional pluralista e sem preconceitos é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos que respeitem a diversidade e coletivos e estejam comprometidos com a harmonia social.

Para Arroyo (2010), a relação entre educação e desigualdades precisa ser repensada de forma mais concreta, sem desconsiderar os grupos que sofrem com essas desigualdades e que, ao reagirem a elas, se tornam sujeitos ativos na luta por seus direitos. Para o autor, esses grupos não são apenas receptores de políticas, mas também agentes que reivindicam ações positivas e justiça social. Nesse aspecto é fundamental reconhecer a responsabilidade e importância do Estado na implementação de políticas capazes de corrigir e reparar as injustiças históricas enfrentadas por esses grupos sociais que sofrem essas desigualdades.

Nesse sentido, a análise do racismo estrutural se destaca como uma importante

ferramenta analítica para revelar as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a marginalização, a discriminação e a violência contra grupos étnico-raciais, que compõe a maioria da população brasileira. Porém, para essa análise, inicialmente, é indispensável basear-se na definição do conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação racial, a partir dos estudos de Almeida (2018).

Segundo o autor, raça é uma construção social e política que emergiu durante os períodos colonial e imperialista europeus. Ela foi utilizada como uma ferramenta ideológica para justificar a exploração e dominação de povos colonizados nas Américas, África, Ásia e Oceania. Essa construção ideológica baseou-se em supostas diferenças biológicas e culturais entre os diferentes grupos étnicos e, a partir disso, criou-se uma hierarquia racial na qual os europeus se consideravam superiores, enquanto os povos colonizados eram vistos como inferiores, o que legitimou sua exploração e subjugação.

Portanto, de acordo com o autor, é possível inferir que a noção de raça se fundamenta em dois aspectos fundamentais que se entrelaçam e se enriquecem mutuamente: um de natureza biológica, em que a identificação racial ocorre através de características físicas como a pigmentação da pele; e outro de natureza étnico-cultural, em que a identidade racial é vinculada à procedência geográfica, religião, idioma ou outros costumes que delineiam uma maneira específica de existir.

Entretanto, é fundamental destacar que a noção de raça, sob uma perspectiva científica contemporânea, não encontra base biológica. Conforme aponta Telles (2003, p. 38), a ideia de raças humanas, na perspectiva sociológica, baseadas em características biológicas é uma construção ideológica, e não científica. Raças humanas são construções sociais que emergem das condições históricas, culturais e econômicas específicas vividas por cada grupo étnico em determinado contexto. Assim, a identidade racial deve ser compreendida como uma categoria socialmente construída, marcada por relações de poder e desigualdade.

Ainda sobre a ideia de racismo, esclarece Almeida (2018) se tratar de

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam (Almeida, 2018. p. 25).

Pela reflexão do autor, percebe-se o racismo como uma estrutura complexa e enraizada na sociedade, que transcende manifestações individuais de discriminação. Em outras palavras, o racismo não se limita a atos individuais de discriminação, mas é enraizado em sistemas sociais

e pode operar de maneira sutil ou explícita, a ponto de afetar as oportunidades e experiências das pessoas com base em sua “raça”.

Quanto à ideia de preconceito, também é importante trazer o pensamento de Almeida para este estudo: “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2018, p. 25).

Observa-se, pelo que preceitua o autor, que o preconceito racial envolve a generalização injusta e simplista de características atribuídas a um grupo racial, sem considerar a individualidade e diversidade dentro desse grupo. Essas percepções distorcidas podem influenciar as interações sociais e contribuir para a perpetuação de desigualdades e estereótipos prejudiciais.

Sobre a discriminação racial, o autor define que envolve a prática de tratamento diferenciado a pessoas com base em sua raça. No entanto, essa discriminação só é possível quando existe uma dinâmica de poder, ou seja, quando um grupo detém a capacidade de impor sua vontade sobre outros. Essa capacidade é o instrumento pelo qual será possível conferir vantagens ou impor desvantagens a determinados grupos raciais.

Ainda nas discussões sobre o tema racial, Almeida (2018), para dar maior clareza ao assunto, desdobra o conceito em três categorias: racismo individualista, institucional e estrutural.

A primeira estabelece relação entre racismo e subjetividade, que é tratada como uma espécie de patologia, e que se refere a características éticas ou psicológicas de indivíduos ou grupos isolados. Nessa perspectiva, o racismo é percebido como um problema de natureza individual ou coletivo, atribuído a atitudes e comportamentos de pessoas. Nessa concepção, tende-se a não reconhecer a existência do racismo como um fenômeno estrutural, devido a sua natureza psicológica. Por isso, essa abordagem parece referir-se apenas a um tipo de "preconceito".

A segunda, tem relação entre “racismo e Estado”. Essa perspectiva indica que o racismo não se restringe a atitudes individuais, mas está arraigado nas estruturas das instituições sociais. Isso significa que as instituições, como os sistemas jurídico, educacional, econômico e político, podem, mesmo que de forma indireta, fomentar a perpetuação do racismo ao conceder vantagens injustas a certos grupos raciais e impor desvantagens a outros, o que resulta em desigualdades sistemáticas com base na “raça”.

A terceira categoria de racismo mencionada pelo autor é a estrutural, que relaciona racismo e as grandes estruturas: economia, política, sistema jurídico e sistema cultural. Essa

concepção destaca que o racismo é sustentado por sistemas de poder, políticas públicas, normas sociais e culturais que perpetuam e reforçam as desigualdades raciais de maneira sistemática. Ao perceber que as desigualdades raciais estão arraigadas nas instituições e na organização da sociedade, o autor conclui que o racismo não é apenas um fenômeno individual ou institucional, mas sim uma característica estrutural e inerente à sociedade em que vivemos. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas, hábitos e falas embutidos em nossos costumes que promovem a segregação ou o preconceito racial.

Conforme o exposto, a partir de uma breve análise é possível perceber que a classificação sugerida pelo autor reflete a complexidade do racismo nos diferentes contextos em que ele se manifesta, desde as interações interpessoais até as estruturas mais amplas da sociedade.

Percebe-se que a concepção individualista proposta por Almeida (2018) reflete implicações para a inclusão da população parda e preta nas instituições escolares, que, de acordo com Meirieu (2006), vão além de meros espaços de aprendizado acadêmico, por serem ambientes onde ocorrem interações sociais e onde são transmitidos valores culturais. Nesse contexto, o racismo institucional também influencia valores, normas e preconceitos já arraigados na sociedade e que podem se manifestar por meio das políticas, práticas e relações dentro das escolas. Orlandi (1997) argumenta que as orientações curriculares e as práticas pedagógicas são construções sociais, moldadas por objetivos políticos e ideológicos. O autor também argumenta que esses discursos, por serem produtos de um contexto social, podem ser desconstruídos e remodelados. O autor acrescenta que o currículo de uma escola não é composto apenas pelos conteúdos que são ensinados diretamente em sala de aula. Existem também elementos que não são explicitamente mencionados, mas que influenciam a educação. Ao escolher certos temas para ensinar, outros acabam sendo excluídos ou negligenciados. Isso pode fazer com que temas importantes, como o racismo, sejam deixados de lado, o que contribui para a sua perpetuação na sociedade (Orlandi, 1997).

No contexto educacional, as implicações do racismo estrutural podem se manifestar na falta de representatividade e diversidade nos currículos, no corpo docente e na aplicação diferenciada de disciplinas, que tendem a afetar de forma desproporcional os estudantes de minorias étnicas.

Para enfrentar o racismo estrutural na educação, é essencial reconhecer sua presença e entender suas ramificações em todos os aspectos do sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas e práticas que promovam a equidade racial e o reconhecimento da diversidade, a formação de professores para lidar com questões raciais e a criação de ambientes

escolares inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. A inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares da educação básica, instituída pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representa um importante passo rumo à ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. No entanto, é importante compreender que essa mudança vai além da simples adição de novos conteúdos ou disciplinas. Trata-se de uma transformação estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012).

1.2 Conceitos de inclusão e equidade racial na educação

A sociedade brasileira, em diferentes contextos culturais, passou por várias etapas no desenvolvimento de suas práticas sociais. Inicialmente, houve um período de exclusão social, onde indivíduos considerados atípicos eram marginalizados da maioria da população. Posteriormente, surgiram instituições que ofereciam atendimento específico a essas pessoas. Contudo, essa exclusão não desapareceu completamente, mas assumiu novas formas ao longo do tempo. Apesar de avanços em políticas públicas e debates sobre inclusão, ainda hoje é necessário falar sobre inclusão social, pois as desigualdades estruturais persistem, evidenciam a exclusão, que embora mais sutil, continua presente em diferentes esferas da sociedade.

A evolução das práticas sociais no Brasil, conforme descrita por Sasaki (1999), revela como a sociedade brasileira tem concebido e tratado a diversidade ao longo da história. Nesse contexto, que se caracteriza pelo movimento de alocação e realocação de grupos sociais, a autora ressalta que a inclusão social não se limita à mera inserção de indivíduos em espaços já existentes, mas exige a construção de sociedades capazes de valorizar as diferenças e garantir a participação de todos.

No entanto, Sasaki (1999) destaca que essas fases de desenvolvimento social não ocorrem de forma linear e homogênea em todo o território nacional. Diversos fatores, como desigualdades regionais, políticas públicas, e a própria dinâmica das relações sociais, influenciam a velocidade e a profundidade das mudanças. Essa evolução para a inclusão social demonstra as diferentes trajetórias em direção à garantia dos direitos sociais e humanos vivenciados pela sociedade.

Especificamente no Brasil, Sposati (2003) aponta que o reconhecimento efetivo dos direitos sociais e humanos só aconteceu no final do século XX, após lutas e conflitos contra a ditadura militar e a retomada do processo democrático. Segundo a autora, esses governos, embora adotassem ideologias nacionalistas e modelos de desenvolvimento estatal, não praticavam de fato a universalidade da cidadania, ou seja, não garantiam de maneira igualitária

os direitos da população. Em contraposição a um "desmonte social", Sposati argumenta que nesses países marcados por violações de direitos até meados dos anos 1970, ocorreria a construção de um novo modelo regulatório, ao qual caberia democracia e cidadania. Esse modelo se afastaria da universalização dos direitos trabalhistas formais e se aproximaria da conquista dos direitos humanos, ainda que de forma inicial.

Em outras palavras, ela argumenta que, após um longo período de supressão de direitos, o Brasil iniciou a construção de uma nova estrutura social e política, que conecta a democracia e a cidadania, sem se limitar apenas aos direitos do mundo do trabalho, mas com foco em ampliar a garantia dos direitos humanos, mesmo que de forma ainda inicial. A construção de um novo modelo de regulação social no Brasil, como argumenta a autora, não se limita apenas à extensão dos direitos trabalhistas formais, mas busca assegurar uma gama mais ampla de direitos humanos que marca o início de um processo de transformação democrática e cidadã. Para Bobbio (2002), os direitos humanos, apesar de serem fundamentais, não surgiram de forma instantânea ou definitiva. Eles são fruto de processos históricos, desenvolvidos gradualmente ao longo do tempo e em contextos específicos, geralmente por meio de lutas contra sistemas de poder que restringiam liberdades. Isso significa que os direitos humanos evoluem conforme as necessidades e os desafios da sociedade mudam, e não são algo fixo ou imutável. Este avanço no reconhecimento e garantia dos direitos humanos está intrinsecamente ligado ao conceito de inclusão (Sposati, 2003).

Por definição etimológica, Ferreira (1999) esclarece que o termo "inclusão" tem sua origem no latim "*inclusio*", e significa fechamento ou confinamento. Deriva de "*includere*", que denota o ato de colocar algo dentro de um espaço delimitado. No entanto, com a evolução histórica do conceito, que data desde a antiguidade, desenvolveu-se a ideia de que a inclusão social pode ser compreendida como um instrumento que busca contribuir para a garantia da participação igualitária de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas origens, características pessoais ou condições socioeconômicas. Trata-se de um processo pelo qual indivíduos em situação de vulnerabilidade e exclusão social conseguem acessar as oportunidades e recursos necessários para participarem efetivamente das esferas econômica, social e cultural, capaz de lhes proporcionar um nível de vida e bem-estar considerado adequado na sociedade em que estão inseridos (Comissão das comunidades europeias, 2003).

Na dialética do conceito exclusão/inclusão social, o efetivo combate às dimensões da exclusão implica a necessidade de compreender suas causas antes de se criarem estratégias de inclusão. Isso significa que é fundamental identificar os fatores que contribuem para a marginalização de determinados grupos, como a pobreza, a discriminação, a falta de acesso à

educação e à saúde, entre outros (Costa; Ianni, 2018).

Almeida (2009) argumenta que discutir inclusão implica reconhecer que ela está inserida em um contexto histórico e social marcado por práticas de exclusão. O autor aponta que a sociedade em que vivemos é fundamentalmente excludente, o que significa que, ao tratar de inclusão, é essencial entender as dinâmicas e estruturas de exclusão que moldam nossa realidade, e que perpetuam desigualdades.

Para Sposati (1998), a exclusão social revela a quebra da responsabilidade social e pública e a fragmentação da universalidade da cidadania. Alinhado com essa perspectiva, a autora considera a exclusão como uma negação da cidadania, o que significa que certos membros da sociedade têm seus direitos civis negados.

Por outro lado, Sawaia (2001) problematiza o processo de inclusão social ao argumentar que ele é, na verdade, um mecanismo de manutenção das desigualdades. A autora destaca que a inserção dos indivíduos no circuito econômico, embora pareça ser um indicador de inclusão, ocorre de forma precária e desigual, pois mantém as condições de vulnerabilidade e privação para grande parte da população.

Segundo Werneck (1998), a inclusão social pressupõe a construção de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Esse conceito abrange a organização de estruturas e práticas que contemplem as demandas específicas de diferentes grupos sociais e que promovam o envolvimento de indivíduos em variadas esferas de convivência e interação. Para o autor, trata-se de uma perspectiva que abarca desde os segmentos majoritários até os grupos minoritários, assim como aqueles em posições de privilégio e os em situações de marginalização, o que assegura que as necessidades de todos sejam atendidas.

Em sua análise sobre os conceitos de diversidade e inclusão no ambiente organizacional, Hanashiro (2021) aponta uma distinção importante entre esses termos, frequentemente utilizados de forma semelhante, principalmente em estudos no campo empresarial. Segundo a autora, a diversidade diz respeito às características demográficas presentes entre os membros de um grupo de trabalho e engloba atributos visíveis, como sexo, raça e idade, assim como aspectos não aparentes, como cultura, cognição e nível educacional.

Já a inclusão está associada à percepção dos colaboradores quanto ao valor atribuído a suas singularidades e contribuições para a organização, assim como ao estímulo recebido para se tornarem participativos. Desta forma, enquanto a diversidade se refere a dados objetivos do grupo, a inclusão promove um ambiente onde a participação dos indivíduos é incentivada (Hanashiro, 2021).

Percebe-se, nos conceitos trazidos por Hanashiro (2021), que a inclusão, vista como um direito à cidadania e como uma forma de valorizar as diferenças, permite inferir que são justamente as diferenças que compõem a singularidade dos indivíduos. Nesse aspecto, é importante destacar que todos têm os mesmos direitos e deveres perante a lei, portanto, a igualdade deve ser garantida sem negar as especificidades de cada pessoa.

No trato da dimensão escolar, observa-se que a inclusão ultrapassa a esfera da instituição educativa e se insere em uma organização social e cultural mais ampla, que é refletida na educação. Ter acesso à educação significa afirmar o seu lugar como cidadão de direitos em uma sociedade, que também significa ter acesso à cultura e à interação com outros indivíduos e com o universo escolar. Isto porque, segundo Ainscow e Ferreira (2003)

Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade [...] (Ainscow e Ferreira, 2003, p. 113).

Dessa forma, a busca pela igualdade e equidade no acesso à educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também de fortalecimento democrático e inclusão social. Como destaca Bobbio (1995), a igualdade deve ser buscada em conjunto com a liberdade, uma vez que a efetivação de um desses valores depende da garantia do outro. No contexto brasileiro, essa interdependência entre igualdade e liberdade encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, assegura que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade" (Brasil, 1988).

Sposati (2002) conceitua equidade como o reconhecimento e a garantia efetiva dos direitos de todos os membros da população, sem restrições de acesso ou estigmatização das diferenças existentes entre os diversos segmentos da sociedade. Neste contexto, equidade significa permitir que as singularidades sejam manifestadas e respeitadas sem discriminação, pautada numa condição que combata práticas de subordinação ou preconceito relacionados a características como gênero, ideologia, etnia, religião, cultura ou minorias. Portanto, a equidade, segundo a autora, implica em criar condições igualitárias que reconheçam e valorizem a diversidade, além de assegurar que todos os cidadãos tenham seus direitos garantidos sem discriminação ou exclusão baseada em atributos pessoais ou sociais (Sposati, 2002).

Assim, percebe-se as diversas representações de sociedade incorporadas a essa dimensão social, tais como família, ambiente de trabalho, espaços culturais e de crenças, classes

sociais e também a escola. Quanto à escola, nota-se que ela não atua de maneira isolada, mas sim como uma das várias instituições que compõem o tecido social. Essa interação complexa ressalta a importância de compreender o papel histórico da educação, especialmente no que diz respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que tem uma trajetória específica e significativa no contexto brasileiro.

1.3 Histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil

A investigação sobre a trajetória da Educação Profissional no Brasil é fundamental para compreender como as concepções atuais de educação são reflexos de práticas pedagógicas tradicionais que se consolidaram historicamente e que ainda resistem a mudanças. Nesse sentido, a análise do contexto educacional do país pode contribuir para a elaboração e implementação de novas práticas de ensino e metodologias educacionais, necessárias para acompanhar a evolução da sociedade (Silva; Silva, 2022).

No entanto, compreender o cenário educacional brasileiro requer, como ponto de partida, o conhecimento dos marcos normativos que estruturam a oferta da Educação Profissional no país, dos quais destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Este documento normativo estabelece parâmetros e orientações para a organização da educação profissional tecnológica, que a considera como modalidade que perpassa todos os níveis do sistema educacional brasileiro. A referida resolução detalha aspectos fundamentais relacionados à estruturação dos cursos técnicos, bem como destaca sua vinculação aos eixos tecnológicos e áreas específicas de atuação profissional, além de enfatizar a necessária articulação entre teoria e prática nos processos formativos.

Esses elementos normativos contribuem para uma melhor compreensão das concepções pedagógicas que orientam a formação técnico-profissional no país, especialmente no que se refere à integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos. O documento também define critérios para o planejamento curricular de acordo com as demandas socioeconômicas.

Para Peterossi (2014), refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para determinar o tipo de educação que o Brasil necessita para alcançar seu potencial. A autora destaca que o nível educacional da população é um fator prioritário e determinante para o desenvolvimento do país, e que é essencial não apenas para o crescimento econômico, mas também para o progresso social (Peterossi, 2014).

Nesse contexto, é relevante considerar o pensamento de Ramos (2014), que ao enfatizar que o conhecimento atual é resultado de um processo histórico contínuo, reforça a importância de uma EPT que não só esteja alinhada com as demandas atuais, mas que também valorize o percurso histórico da educação e do trabalho no Brasil.

As primeiras iniciativas de educação profissional técnica surgiram no período colonial, principalmente através das missões jesuíticas e das escolas de artes e ofícios. Essas instituições buscavam fornecer treinamento em atividades agrícolas e artesanais, essenciais para a economia da época. A intenção era domesticar a mão-de-obra indígena para uso nas fazendas de propriedade tanto dos senhores portugueses quanto das Companhias de Jesus, especialmente em atividades agrícolas e na produção de açúcar. Nesse contexto, recebia-se instrução por meio de atividades como pedreiro, sapateiro e carpinteiro, juntamente com o ensino das primeiras letras e da catequese (Bryan, 2008).

Os Jesuítas desempenharam, durante o período colonial do Brasil, o papel de contribuir para a manutenção das relações comerciais e econômicas impostas pelos portugueses e espanhóis em suas colônias americanas. Essas escolas estabelecidas pelos Jesuítas não visavam apenas à catequização dos indígenas, mas também à implementação de práticas educativas que os preparavam para o trabalho, de modo a atender às necessidades mercantis da época (Wolff e Ramos, 2017).

Entretanto, é necessário reconhecer que a presença jesuítica também representou invasão, conquista e exploração das terras e povos da América. Esse processo resultou na dizimação de populações indígenas, na destruição de culturas ancestrais e no apagamento de modos de vida que existiam antes da chegada dos colonizadores. Enquanto para os portugueses e espanhóis a atuação dos Jesuítas reforçava o controle político e econômico sobre suas colônias, para os povos originários significou o colapso de suas sociedades e o fim de estruturas culturais construídas ao longo de séculos.

Para Saviani (2006), a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 marcou o início da educação formal no país, um processo que ele denomina "pedagogia brasílica". Este período, que se estendeu até a instituição do "*Ratio Studiorum*" em 1599, foi caracterizado por uma abordagem educativa que combinava a instrução religiosa com a formação básica dos indígenas. Conforme os estudos de Gadotti (2003), a *Ratio Studiorum* representa o plano de estudos, os métodos e a base filosófica adotados pelos jesuítas, que configuraram o primeiro sistema organizado de educação católica. Esse modelo foi resultado de um longo período de elaboração e experimentação e se consolidou como um marco na história da educação.

Os jesuítas, com seu caráter militante, missionário e instrutivo, buscavam não apenas

converter os indígenas ao cristianismo, mas também integrá-los ao modelo econômico colonial, na expectativa de prepará-los para o trabalho e a vida em sociedade. Para Gadotti (2003), a pedagogia jesuítica teve grande influência no Brasil. Voltada para a formação das elites burguesas, essa educação buscava preparar essas classes para exercer a hegemonia cultural e política. Embora os jesuítas fossem eficientes na formação das classes dirigentes, negligenciaram completamente a educação popular. O autor destaca que a pedagogia da Companhia de Jesus, apesar de ter sofrido algumas adaptações ao longo do tempo, continua a ser criticada por sua tendência a suprimir a originalidade do pensamento e por promover a invasão cultural colonialista europeia em várias regiões (Gadotti, 2003).

Pode-se afirmar que esse período marcou o início de uma tendência na educação brasileira, voltada para a formação em trabalhos manuais e destinada aos estratos subordinados da sociedade, como indígenas e órfãos. Já o ensino de humanidades era reservado aos filhos dos proprietários, com o objetivo de formar uma elite dirigente nos moldes da metrópole (Bryan, 2008).

Adiante, outras instituições de ensino profissional começaram a surgir no Brasil ainda no século XIX, com a criação de alguns estabelecimentos de ensino técnico e industrial. Para Ramos (2014), as origens da educação profissional no Brasil remontam a 1809, com a fundação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, conforme aponta o Parecer nº 16/99-CEB/CNE. Ao longo do século, diversas instituições foram estabelecidas, principalmente pela sociedade civil, com o objetivo de ensinar as primeiras letras a crianças mais pobres, para, em seguida, iniciá-las em diferentes ofícios. Entre essas instituições, destacam-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que desempenharam um papel fundamental na formação básica e prática desses jovens, que ao integrá-los no mercado de trabalho também respondiam às necessidades da economia em transformação.

Com a chegada da Primeira República, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, precursoras das atuais escolas técnicas federais, instituídas pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha (Mec, 2018). Essas escolas tinham como objetivo capacitar os filhos de famílias menos favorecidas para proporcioná-los preparo técnico e intelectual. Além disso, buscavam inculcar nos alunos hábitos de trabalho produtivo para afastá-los da ociosidade, que era vista como um caminho para o vício e o crime (Brasil, 1909).

Nesse contexto, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do Ensino Agrícola representou um grande avanço na reorientação da educação profissional no Brasil, principalmente em relação à expansão do seu alcance para atender às necessidades emergentes

nos setores agrícola e industrial (Ramos, 2014). No entanto, a autora observa que nesse período a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro caracterizou-se por um conflito entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro subordinado ao grande capital. Esse embate refletia nas políticas educacionais da época e influenciava a direção e os objetivos da educação profissional no país, conforme estabelecido pelo Decreto 7566/1909.

A partir do início do século XX, diversas reformas educacionais buscaram alinhar a educação às exigências socioeconômicas do país. A Reforma Epiácio Pessoa, implementada em 1901 pelo então Ministro da Justiça e Negócios Interiores durante o governo de Campos Sales, teve como meta ajustar os ideais educacionais de Benjamin Constant às particularidades regionais do Brasil. Com o objetivo central de priorizar a educação de nível secundário, essa reforma buscava fortalecer e organizar a estrutura seriada do sistema educacional brasileiro. Ao focar na sistematização e organização do ensino médio, a iniciativa visava não apenas melhorar a qualidade da educação, mas também adaptá-la de forma mais adequada às necessidades e aos contextos regionais (Seki; Machado, 2018).

A reforma de Rivadávia Correia, em 1910, embora tenha tentado descentralizar e reduzir a interferência do Estado na educação, resultou em desorganização, o que levou à necessidade de uma nova abordagem com a reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, que restabeleceu a intervenção estatal para assegurar a eficácia do ensino (Bomeny, 2010). Em agosto de 1927, o Decreto nº 5.241/1927 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias que recebiam subsídios ou eram mantidas pela União (Brasil, 1927).

Na sequência, a influência da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 trouxe uma nova visão pedagógica, centrada no aluno e que valorizava métodos de ensino que promoviam a participação ativa dos estudantes (Saviani, 2005). A partir da década de 1930, com o processo de industrialização e modernização do país, a educação profissional e o sistema de ensino passaram por uma significativa reconfiguração. As poucas instituições de ofícios artesanais e manufatureiros foram sendo substituídas por redes de escolas, estabelecidas por iniciativa dos governos estaduais, do governo federal e outros atores, como a Igreja Católica, associações de trabalhadores e membros da elite cafeeira. Essas redes visavam formar não apenas os pobres e desafortunados, mas também os setores populares urbanos que se transformariam em trabalhadores assalariados (Manfredi, 2002).

Esse processo de industrialização no Brasil demandou uma qualificação mais avançada da força de trabalho, o que fez com que o ensino técnico industrial se expandisse significativamente, a ponto de se tornar necessário, mais adiante, uma nova organização escolar e administrativa para os estabelecimentos de ensino industrial (Ramos, 2014).

Em 1937, a Constituição Federal do governo de Getúlio Vargas, por meio do Art. 129, destacou a responsabilidade do Estado em relação à educação profissional e industrial ao determinar que indústrias e sindicatos econômicos criassem escolas de aprendizes conforme suas especialidades. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus para a propagação nacional do ensino profissional em todos os ramos e graus (Brasil, 1937).

No entanto, foi a partir da década de 1940 que a educação profissional ganhou maior impulso. Essa fase foi marcada pela intenção de vincular a formação profissional às necessidades da industrialização e do desenvolvimento econômico do país. Com a intensificação das indústrias nas grandes cidades, que atraiu muitos trabalhadores do meio rural, a demanda por trabalhadores qualificados aumentou, especialmente nos setores de transformação, metalurgia, siderurgia, eletricidade, manufatura, comércio e serviços. Em resposta a essa necessidade e por meio da colaboração entre governo e empresários, foram fundados o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946, administrados pelas Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio (CNIC), respectivamente. Essas instituições tinham como propósito qualificar menores aprendizes, com idades entre 14 e 18 anos, assim como jovens e adultos que buscavam emprego (Ciavatta; Trein, 2006).

Para Delgado e Gomes (2019), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi um ponto decisivo na história da educação profissional no Brasil e na definição do modelo econômico do país. Com a fundação do Senai, a indústria assumiu a liderança na principal iniciativa educativa para a formação profissional, o que evidenciou sua forte influência nesse campo. Esse evento representou uma transformação significativa na educação e na economia brasileira e teve impacto direto no desenvolvimento do país nos anos seguintes.

Em 1942, a Reforma Capanema, liderada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema durante o Estado Novo, introduziu uma série de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. De acordo com Delgado e Gomes (2019), essa reforma resultou em uma ampla legislação entre 1942 e 1946, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que reorganizou o ensino secundário e profissional. A reforma visava formar líderes através do ensino secundário, uma forma de reforçar sua tradição acadêmica e preparatória para o ensino superior e fortalecer o ensino privado. Além disso, regulamentou o ensino profissional para atender às demandas de uma economia em crescimento e à necessidade de qualificação técnica dos trabalhadores.

No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída por escolas

técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, que substituíram os liceus industriais por escolas industriais e técnicas que ofereciam formação profissional em ambos os ciclos do ensino industrial (Brasil, 1942).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais, e passaram a desfrutar de autonomia didática e administrativa. Essa mudança foi fundamental para responder às demandas do Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek, que incluiu grandes investimentos em infraestrutura, como na produção de energia e transporte (Brasil, 2022). De acordo com Ramos (2014), a transição do governo de Getúlio Vargas para o de Juscelino Kubitschek representou uma mudança de orientação nas políticas econômicas e educacionais do Brasil. Enquanto o governo Vargas buscava criar um sistema capitalista nacional que se dedicava a promover a industrialização com base em recursos e capital internos, o governo Kubitschek adotou uma abordagem orientada para o desenvolvimento econômico dependente, com a entrada de multinacionais e investimentos externos no país. Nesse contexto, a formação de técnicos qualificados tornou-se ainda mais necessária.

Nesse sentido, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61, permitiu que concluintes de cursos de educação profissional pudessem prosseguir no ensino superior. De acordo com Neyp (2006), a LDB de 1961 promoveu o efetivo reconhecimento da igualdade entre os cursos de nível secundário, o que possibilitou a todos os estudantes o direito de ingressar em qualquer curso superior, e não apenas na área de conhecimento específica de sua formação.

Adiante, em 1978, algumas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) pela Lei nº 6.545. Os Cefets são instituições que operam sob um regime especial, caracterizadas por sua natureza pluricurricular e por possuírem várias unidades, que incluem uma sede e unidades descentralizadas de ensino. Conforme definido na Lei nº 6.545/1978, os Cefets oferecem uma ampla gama de cursos, que incluem desde qualificação profissional e cursos técnicos de nível médio até cursos superiores de graduação, como licenciatura, tecnologia e bacharelado. A missão dos Cefets também abrange a pesquisa aplicada, a extensão e o desenvolvimento tecnológico (Mec, 2018).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, inclusive a educação profissional técnica. Esta constituição representou um avanço significativo para a educação brasileira ao reconhecê-la como um direito social fundamental e por garantir o acesso gratuito à educação pública para todos os cidadãos.

Com o objetivo de unificar e fortalecer a rede de ensino tecnológico no Brasil, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994, que integrava a Rede Federal com outras redes de ensino. A criação desse sistema visava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e prevenir seu sucateamento, para evitar que fossem transferidas para os sistemas estaduais, para o SENAI, ou para o setor privado. A manutenção dessas escolas no sistema federal estava especialmente ligada à implementação do ensino superior, o que garantiria sua continuidade sob a administração federal (Ramos, 2014).

Em 1996 foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à qual foi incluído um capítulo específico sobre educação profissional. Em 2008, esse capítulo foi expandido pela Lei nº 11.741 para abordar a Educação Profissional e Tecnológica. Entre 1998 e 2002, foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio e para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Porém, em 2005, a Resolução CNE/CEB nº 1/2005 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio. As principais mudanças incluíram a definição de formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio, como as formas integradas, concomitantes ou subsequentes. A resolução também revisou a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional. Desse modo, a "Educação Profissional de nível básico" passou a ser denominada "formação inicial e continuada de trabalhadores"; a "Educação Profissional de nível técnico" foi renomeada para "Educação Profissional Técnica de Nível Médio"; a "Educação Profissional de nível tecnológico" passou a ser chamada de "Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação".

Com a publicação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades foram reorganizados para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com Castioni e Souza (2012), a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida em 2008 por meio da Lei nº 11.892, resultou na criação de 38 unidades centrais que abrigaram os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições, vinculadas a centros federais, universidades e escolas isoladas, têm como objetivo atender às demandas imediatas da sociedade brasileira, dentre as quais, proporcionar acesso ao conhecimento e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Além disso, acrescenta o autor que os Institutos Federais desempenham um papel relevante na construção

de um projeto de desenvolvimento que integra educação superior, básica e profissional, com foco na oferta de cursos pluricurriculares e multicampi, como graduações tecnológicas, bacharelados, licenciaturas, pós-graduação, a pesquisa e extensão tecnológica.

Outros avanços na legislação brasileira relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocorreram entre 2008 e 2017. A Lei nº 11.741 de 2008 ampliou a seção da LDB dedicada à EPT, o que proporcionou um fortalecimento do seu papel no sistema educacional. Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 6 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Lei nº 13.005, de 2014, aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabeleceu metas para aumentar as matrículas na EPT de nível médio e na educação de jovens e adultos. Finalmente, a Lei nº 13.415, de 2017, introduziu o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio, com foco em vivências práticas e na possibilidade de obtenção de certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Essas mudanças legislativas fortaleceram a EPT ao integrar educação e mercado de trabalho, além de ampliar as oportunidades de formação técnica no Brasil (Ministério da Educação, 2018).

Essa integração encontra apoio em Ramos (2014), ao considerar que a educação profissional é indissociável da educação que ocorre de forma permanente nas situações de trabalho, que abrange tanto as dimensões técnicas quanto as relacionais. Compreender a inseparável relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura implica reconhecer o trabalho como um princípio educativo essencial. Isso significa que o ser humano, ao produzir sua realidade, se apropria dela e tem a capacidade de transformá-la e de tornar-se agente de sua própria história e realidade (Ramos, 2014).

Para Peterossi (2014), é fundamental analisar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil para aprofundar a discussão sobre o modelo educacional necessário para que o país se consolide como nação emergente. A autora ressalta que o nível educacional da população é uma questão prioritária e um fator determinante para a concretização desse modelo.

Políticas como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011 têm buscado ampliar o acesso e modernizar a educação profissional no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a reformulação do ensino médio em 2021 reforçam a importância da educação técnica e destacam a necessidade de competências e habilidades alinhadas ao mercado de trabalho contemporâneo.

Assim, percebe-se que a história da educação profissional tecnológica no Brasil demonstra uma trajetória marcada por processos de evolução constante na legislação e nas

políticas públicas para a adaptação e busca por uma formação mais alinhada às demandas sociais e econômicas. Nesse contexto, é essencial examinar as normas e diretrizes vigentes que norteiam não apenas a estrutura e o funcionamento da educação profissional e tecnológica, mas também que abordam questões voltadas para a promoção da inclusão étnico-racial no sistema educacional brasileiro.

1.4 Políticas Públicas para a Inclusão Étnico-Racial na Educação Nacional

O extenso período de escravidão e a subsequente marginalização dos afrodescendentes após a abolição da escravatura em 1888 resultaram em profundos desequilíbrios socioeconômicos que ainda persistem até os dias atuais. Para Theodoro (2008), a abolição da escravidão não representou o começo da desconstrução dos preconceitos relacionados às “designações de cor”. Pelo contrário, o preconceito e a discriminação racial continuaram presentes na sociedade e se intensificaram com a popularização das teorias do chamado “racismo científico” que, para reforçar e perpetuar as ideias de inferioridade racial, pretendiam justificar a desigualdade racial com base em argumentos pseudocientíficos.

Observa-se assim que no período colonial as oportunidades de inclusão socioeconômica para a população negra eram extremamente restritas. Medidas anteriores ao fim da escravidão haviam marginalizado a população livre e pobre, e o acesso à educação não foi assegurado por políticas públicas nem reconhecido como objetivo ou direito na Constituição da República de 1891 (Theodoro, 2008).

Para Gonzalez e Hasenbalg (1982), o não reconhecimento da desigualdade racial como uma questão nacional é um dos principais obstáculos para a ascensão social da população negra. Nesse contexto, torna-se evidente que a estrutura de oportunidades sociais continua sendo mais restritiva e desigual para os negros do que para os brancos. Nesse sentido, Theodoro (2008) argumenta que a educação, além de sua função formativa, é essencial para gerar oportunidades, enquanto atua como um portal para o mercado de trabalho e um mecanismo de ascensão social. Sob essa ótica, a escola desempenha um papel importante na vida das pessoas, tanto pela oferta da educação formal como uma ferramenta de emancipação e como um caminho para a ascensão social. Adicionalmente, o ambiente educativo é onde os estudantes aprendem a se socializar no mundo adulto e adquire habilidades para conviver em sociedade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Nesse contexto, a implementação de leis e políticas públicas voltadas para a redução dessas desigualdades na educação tornou-se fundamental. Com o fortalecimento dos

movimentos sociais no século XX, especialmente do Movimento Negro, passou-se a exigir reconhecimento, equidade de direitos e medidas reparatórias. Nesse contexto, a educação se destacou como uma ferramenta estratégica de extrema importância, a ponto de consolidar-se como uma das principais bandeiras do Movimento Negro, que refletia a luta por igualdade e justiça social (Gomes, 2011). Essa luta ganhou força e tornou-se uma demanda central dos movimentos negros, que identificaram na educação um meio essencial para a promoção da mobilidade social e a redução das desigualdades. Com esse enfoque, foi possível trazer a questão racial para o centro dos debates políticos e sociais e pressionar o Estado a adotar medidas mais alinhadas a essa nova demanda.

Para compreender o impacto dessas reivindicações e as respostas do Estado, é imprescindível, antes, explorar os conceitos e definições de leis e políticas públicas. Para Smith e Larimer (2009) não existe uma definição única e precisa para políticas públicas. No entanto, existe um entendimento comum de que elas envolvem tanto o processo de tomada de decisões quanto os resultados dessas decisões. Segundo os autores, o que caracteriza as políticas públicas como "públicas" é o fato de que essas decisões são baseadas no poder coercitivo do Estado. Em essência, as políticas públicas são respostas a problemas percebidos na sociedade. Portanto, elas representam as escolhas feitas pelo governo para enfrentar desafios específicos, e utilizam a autoridade estatal para implementar soluções (Smith; Larimer, 2009).

Dias e Matos (2012) afirmam que políticas públicas são a realização dos direitos garantidos por lei, que dependem da implementação de um conjunto de princípios, critérios e linhas de ação. Dye (1975) propõe que as políticas públicas consistem nas decisões do governo sobre agir ou não agir em determinados assuntos. Segundo Dye, essa definição enfatiza a discricionariedade do governo em escolher responder ou não a certos problemas sociais e econômicos. Assim, observa-se que políticas públicas são essenciais para que o Estado possa gerenciar e resolver problemas de interesse da sociedade. Em outras palavras, são as diretrizes e ações estabelecidas pelo governo que transformam os direitos legais em práticas efetivas, para permitir que o Estado atue de forma organizada para atender as necessidades da sociedade.

Schmieguel (2010) define a lei como uma norma geral e abstrata emanada de um poder competente. Ele destaca que, embora existam diversos conceitos de lei que elucidam sua natureza jurídica, é imprescindível reconhecer os valores socioculturais que motivam a elaboração e a modificação das leis, posto que influenciam as ações de propor novos projetos de lei ou alterar legislações existentes.

Na Constituição Federal de 1988 encontram-se vários exemplos de como esses valores são expressos na legislação. No Preâmbulo, a Constituição menciona liberdade, segurança,

bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça como valores supremos. Esses princípios fundamentais são reiterados no Art. 1º, que trata da soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político. O Art. 5º, em seu caput, assegura direitos como à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Além disso, cada um dos 77 itens que compõem os direitos e garantias individuais nesse artigo reflete um valor sociocultural presente nas leis brasileiras. Entre esses valores, destacam-se a liberdade de manifestação do pensamento, a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, a liberdade de expressão artística e científica e a proteção à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas. Portanto, esses valores baseiam a elaboração de novas leis, que refletem a diversidade e os princípios fundamentais da sociedade brasileira. A partir dessa contextualização histórica e teórica, cabe destacar as principais legislações e políticas públicas que foram implementadas no Brasil para promover a inclusão étnico-racial na educação.

Na Constituição Federal de 1934 pode-se identificar os primeiros indícios de uma abordagem mais democrática na educação brasileira, especificamente no seu artigo 149, onde estabelece que a educação é um direito universal e que deve ser garantida tanto pela família quanto pelo Estado, além de assegurar o acesso a todos os cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no país (Brasil, 1934). Embora não tenha mencionado qualquer disposição que tratasse da escolarização da população negra, a Constituição de 1934 trouxe inovações em relação às constituições anteriores. Entre suas disposições, estabeleceu a obrigatoriedade da educação, a responsabilidade conjunta da União, Estados e Municípios na promoção da educação, com ênfase no ensino primário obrigatório e gratuito. A Constituição de 1934 também focou no desenvolvimento das ciências, artes e letras, e garantiu a proteção do patrimônio histórico e artístico.

A Constituição Federal de 1937 manteve a educação como livre à iniciativa individual e de associações. O artigo 130 desta constituição deu um passo importante na evolução da educação e no reconhecimento de sua importância para a população menos favorecida ao tornar o ensino primário obrigatório e gratuito e ao estabelecer a educação como um direito fundamental acessível a todos, independentemente da condição socioeconômica. Além disso, ao exigir, na época da matrícula, uma pequena contribuição mensal daqueles que não pudessem comprovar falta de recursos financeiros, promoveu a responsabilidade coletiva por meio da criação de um mecanismo de apoio aos menos favorecidos, o que reforçou a ideia de que a educação é um bem público essencial para o desenvolvimento individual e social, e um meio crucial para a redução das desigualdades sociais.

Em 1946, a nova Constituição Federal reafirmou a educação como um direito de todos,

inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade. Reiterou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e introduziu obrigações para empresas com mais de cem funcionários de manterem ensino primário gratuito para seus servidores e filhos. A liberdade de cátedra também foi uma das garantias previstas na constituição, juntamente com a proteção ao patrimônio cultural (Brasil, 1946).

A Constituição Federal de 1967 incorporou a família como parte essencial no contexto educacional e manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Também incentivou a criação de escolas por empresas e sindicatos (Brasil, 1967).

Portanto, pode-se observar que, apesar de avanços normativos em termos de responsabilidade e direitos educacionais, as constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967 não mencionaram diretamente políticas de combate à discriminação racial ou de promoção da inclusão de grupos étnicos. Só mais adiante é que as legislações e políticas públicas buscaram preencher essas lacunas.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco para os direitos educacionais e raciais no Brasil, no contexto dos avanços relevantes que trouxe para a democratização do ensino em comparação com as constituições anteriores. A CF/88 ampliou consideravelmente os direitos fundamentais e reforçou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Estabeleceu os princípios da educação nacional, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, com a garantia de acesso ao ensino fundamental, médio e infantil. A nova Carta Magna também preconiza a gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação, como a criação de um piso salarial nacional para os professores.

Além dessas disposições, a CF/88 estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, ao proibir expressamente o racismo, a ponto de classificá-lo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (Brasil, 1988).

É oportuno observar, no contexto da evolução da Constituição Federal acima mencionada, que durante a Convenção Nacional "O negro e a Constituinte", em 1986, o Movimento Negro elaborou propostas específicas para a nova Constituição Federal, mas não foram integralmente incorporadas ao texto final. Entre elas, a afirmação explícita da educação como instrumento de combate ao racismo e à discriminação, o estabelecimento constitucional do respeito e da valorização da diversidade e a instituição da obrigatoriedade do ensino da História das populações negras no Brasil como disciplina curricular (Almeida e Sanchez, 2016). Embora essas mudanças não terem atendido completamente as reivindicações do Movimento Negro, abriram caminho para a criação de outras ações voltadas para a promoção da igualdade

racial.

A última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, destaca como princípio fundamental do ensino a importância da valorização da diversidade étnico-racial na educação, redação incluída 17 anos depois de sua publicação pela Lei nº 12.796, de 2013. É relevante destacar também os elementos que contribuem para a referida valorização da diversidade étnico-racial no âmbito educacional que constam entre os incisos do artigo 3º, como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996).

A Lei nº 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados (Brasil, 2003). Gomes (2007) afirma que, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, o Ministério da Educação deu início a várias ações para promover a diversidade étnico-racial na educação, como a capacitação de professores, a criação de materiais didáticos específicos, a realização de pesquisas sobre o tema e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), que são os centros dedicados ao estudo e promoção da cultura e história afro-brasileira. Para regulamentar as alterações trazidas pela Lei nº 10.639, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004. De acordo com Negreiros, esse parecer estabelece como deve ser a educação voltada para as relações étnico-raciais, definidas como interações entre pessoas negras e brancas. Também destaca que o documento foi desenvolvido com base em consulta a diversos grupos envolvidos com o tema, como organizações de movimentos negros, conselhos de educação estaduais e municipais, além de professores e alunos.

A Constituição de 1988 também abriu espaço para políticas afirmativas, como a Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que destinou 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes oriundos de escolas públicas, com a reserva de vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, proporcionalmente à população local. Esta lei foi fundamental para promover a igualdade de oportunidades e corrigir desigualdades históricas no acesso à educação superior. Embora a Lei 12.711/2012 priorize critérios sociais, como o tipo de escola e a renda familiar, sua principal motivação veio do movimento negro e antirracista que ganhou força no Brasil durante os anos 1990 (Brasil, 2012).

Além das leis mencionadas, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010)

estabeleceu diretrizes para a implementação de políticas públicas de enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, à Justiça, e outros, além de garantir a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos das populações afrodescendentes, para os quais foi instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) para alcançar esses objetivos (Brasil, 2010).

Portanto, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo em relação às constituições anteriores no que diz respeito à inclusão étnico-racial na educação. Ao reconhecer explicitamente o racismo como crime e ao instituir mecanismos para promover a igualdade racial, a CF/88 corrigiu uma omissão histórica e abriu caminho para a implementação de políticas públicas que visam a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

Para aprofundar esse compromisso com a diversidade e a inclusão, várias políticas públicas foram desenvolvidas nas últimas décadas. Uma dessas políticas é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil, elaborado para um período de dez anos e que visa orientar as ações do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na área da educação. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), a criação do PNE foi motivada pela necessidade de um plano educacional que pudesse transcender os mandatos governamentais, e ao mesmo tempo que garantisse que as políticas educacionais públicas fossem contínuas e não sofressem interrupções a cada mudança de governo.

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, com duração de dez anos. O segundo artigo do Plano estabelece dez diretrizes principais, às quais se inserem a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e a eliminação de todas as formas de discriminação. Dentre as 20 metas estabelecidas como propostas para efetivar uma educação de qualidade no país, destaca-se a meta 8, que visa buscar elevar a escolaridade média da população e garantir a igualdade de oportunidades educacionais, com foco na redução das desigualdades étnico-raciais (Brasil, 2014).

Outro programa significativo é o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. O ProUni inclui ações afirmativas específicas para afro-brasileiros e indígenas, e facilita o acesso desses grupos ao ensino superior e promove maior diversidade nas universidades (Brasil, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outra iniciativa importante, que

determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena como parte dos currículos escolares. Essa inclusão no currículo escolar contribui para a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de escolarização, bem como ajuda a formar cidadãos mais conscientes com relação às diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira (Brasil, 2017).

Mais recentemente, foi publicada a Lei nº 14.645/2023, uma alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que determina a criação, nos próximos dois anos, de uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em colaboração com os estados e o Distrito Federal, alinhada, também, com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2023).

Em resumo, as políticas públicas implementadas após a Constituição de 1988 têm sido fundamentais para a promoção da inclusão e valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Esses programas e iniciativas não apenas visam a correção das desigualdades históricas, mas também contribuem para a construção de uma sociedade onde todos os cidadãos possam ter as mesmas oportunidades de acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, apesar desses progressos, ainda existem dificuldades consideráveis na implementação dessas políticas e na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. As barreiras culturais, estruturais e institucionais continuam a representar obstáculos que precisam ser superados para que a inclusão étnico-racial seja realizada.

No contexto dessa análise, é fundamental explorar como a legislação e as políticas públicas específicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no nível médio abordam a inclusão étnico-racial e como essas políticas contribuem para a formação de jovens de diferentes origens étnico-raciais.

1.5 Políticas Públicas Específicas da EPTNM para a Inclusão Étnico-Racial

Desde os primeiros anos da República, a questão da formação profissional e da educação técnica esteve intimamente ligada às aspirações de progresso e modernização do país. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha deu um passo importante ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, 19 delas em diferentes unidades da Federação no ano seguinte. Essas escolas, voltadas para o ensino industrial, tinham como público-alvo os "pobres e humildes" (Xavier; Fernandes, 2019).

À medida que o país avançava em seu processo de industrialização, especialmente a partir dos anos 1930, a demanda por mão de obra qualificada crescia. Nesse contexto, o período

do governo Vargas (1930-1945) foi marcado por uma série de iniciativas que buscavam atender às demandas sociais emergentes da relação entre capital e trabalho. O governo, ao reconhecer a necessidade de formar trabalhadores para impulsionar o desenvolvimento econômico, articulou uma série de ações direcionadas à área da educação profissional. Segundo Nóbrega e Souza (2015), essas ações visavam não apenas responder às reivindicações da classe operária por direitos sociais, mas também estabelecer um novo paradigma de formação profissional alinhado com as aspirações de progresso e modernidade do país.

A chamada "revolução do ensino", que se desenrolou nesse período, devido às aceleradas mudanças socioeconômicas, à pressão social por políticas públicas educacionais mais eficazes e pelo reconhecimento da educação como vetor de desenvolvimento e mobilidade social, representou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. Este movimento, longe de ser uma transformação abrupta, constituiu-se em um processo gradual de reformulação das bases educacionais do país (Assis e Neta, 2015). As novas diretrizes educacionais, elaboradas e implementadas pelo governo federal, buscavam não apenas responder às pressões imediatas, mas também lançar as fundações para um sistema educacional mais robusto e alinhado com as aspirações de desenvolvimento nacional.

Entre as medidas mais significativas, pode-se destacar a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que centralizou a administração das políticas educacionais em nível federal, antes tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (Brasil, 2018). Em 1931, o decreto nº 19.850/31 instituiu o Conselho Nacional de Educação, concebido para atuar como instância consultiva junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública e dar suporte nas questões relacionadas ao ensino (Brasil, 1931).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, propunha uma visão de escola democrática que defendia oportunidades educacionais igualitárias para todos os cidadãos, embora tivesse enfrentado muitas dificuldades para a sua implementação. Para Boto (2019), o documento elevou a educação ao status de política social, e a tornou uma questão pública e política, não mais apenas pedagógica. A autora enfatiza que o Manifesto defendia a "escola única" e propunha uma educação igualitária e universal, baseada no direito de todas as crianças desenvolverem seus talentos. A autora também observa que essa visão transcende à mera instrução, pois busca o desenvolvimento integral do indivíduo. Boto (2019) conclui que o Manifesto teve um impacto duradouro no pensamento educacional brasileiro ao estabelecer bases para discussões futuras sobre educação pública, igualdade de oportunidades e o papel do Estado na educação. Azevedo (1987) argumenta que era necessário criar um sistema escolar coeso e organizado, baseado na crença nas novas gerações, para elevar o Brasil ao nível dos

avanços materiais e técnicos da civilização. Ele destaca a urgência de reformar as escolas para moldar as consciências e preparar os indivíduos para a modernidade que estava por vir, parte fundamental desse processo de modernização (Azevedo,1987).

Em 1937, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Liceus Industriais. Em 1941, foi implementada uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelou todo o sistema de ensino no país. Um dos principais pontos dessa reforma foi a transformação do ensino profissional em nível médio, quando o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão. Foi a partir dessa reforma que os cursos passaram a ser divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio. O primeiro ciclo incluía cursos básicos industriais, artesanais, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com duração de três anos, seguido por um ano de estágio supervisionado na indústria, que abrangia diversas especialidades (Brasil, 2018).

Em 1942, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passou a oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário. Esse decreto marcou o início do processo formal de integração do ensino industrial na estrutura educacional do país. A partir desse momento, os alunos formados nos cursos técnicos passaram a ter a autorização para ingressar no ensino superior em áreas relacionadas à sua formação (Brasil, 1942).

Com o crescimento da indústria automobilística, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o Plano de Metas do governo JK direcionou grandes investimentos para infraestrutura, dos quais 3,4% dos investimentos foram alocados para a educação, com o objetivo de formar profissionais qualificados para apoiar o desenvolvimento do país.

Em 1959, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, estabeleceu uma nova estrutura escolar e administrativa para os estabelecimentos de ensino industrial. Posteriormente, o Decreto nº 47.038, de 16 de novembro do mesmo ano, regulamentou essa lei ao determinar quais escolas técnicas fariam parte da rede federal de ensino técnico e seriam transformadas em autarquias, denominadas Escolas Técnicas Federais. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 75.079, de 1974 (Ramos, 2014). Percebe-se, pelo contexto histórico da Educação Profissional no Brasil apresentada, que cada mudança refletia não apenas uma alteração de nomenclatura, mas uma evolução na concepção do papel dessas instituições no cenário educacional e econômico do país.

Em 1961, a promulgação da Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Esse período foi caracterizado

por profundas mudanças na política de educação profissional, que refletia um compromisso maior com a qualificação técnica e a inclusão no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2018).

O ensino médio e profissionalizante, nesse contexto, ganhou destaque como um caminho promissor para qualificar a força de trabalho brasileira. Era visto como uma ponte entre a educação básica e as necessidades do mercado, uma forma de preparar jovens para contribuir ativamente para o desenvolvimento nacional.

Contudo, é importante notar que essa trajetória não foi isenta de contradições e desafios. A dualidade estrutural da educação brasileira, que oferecia caminhos distintos para as elites e para as classes trabalhadoras, persistia, mesmo com as tentativas de reforma (Kuenzer, 2000). O ensino técnico, embora fundamental para o crescimento econômico, muitas vezes carregava o estigma de ser uma educação de "segunda classe", destinada àqueles que não tinham acesso ao ensino propedêutico voltado para o ingresso no ensino superior.

À medida que o Brasil adentrava a segunda metade do século XX, o papel das escolas técnicas no desenvolvimento econômico tornava-se cada vez mais evidente. Em 1994, a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que promoveu a gradual transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Brasil, 1994).

Ao longo das últimas décadas, uma série de leis e políticas públicas foram implementadas, com foco não apenas na qualificação técnica dos estudantes, mas também na promoção da igualdade e no combate ao preconceito.

O marco inicial dessa trajetória pode ser traçado com a Lei nº 7.716, de 1989, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Embora não focada especificamente na educação, essa lei lançou as bases para um debate mais amplo sobre discriminação racial no país (Brasil, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.796/2013, estabelece princípios fundamentais para a valorização da diversidade étnico-racial na educação, especialmente a EPT. A lei reforça a importância de garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender e ensinar (Brasil, 2013).

Entretanto, foi no início dos anos 2000 que as políticas educacionais começaram a abordar de forma mais direta a questão étnico-racial. A Lei nº 10.558, de 2002, criou o Programa Diversidade na Universidade, um passo importante para a promoção da inclusão. O artigo 1º dessa lei instituiu o programa no âmbito do Ministério da Educação, com o propósito de desenvolver e avaliar estratégias que facilitassem o acesso ao ensino superior para grupos

socialmente desfavorecidos, com ênfase especial em afrodescendentes e indígenas brasileiros (Brasil, 2002).

No âmbito da EPT, o Decreto 5.154/2004 surgiu em um contexto de mudanças nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que diz respeito à educação profissional e sua relação com o ensino médio. Ele foi criado como uma resposta às críticas e limitações do Decreto 2.208/97 (revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004), que havia promovido uma separação entre o ensino médio regular e a educação profissional. Conforme relatado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Decreto 5.154/2004 foi elaborado por meio de um processo participativo que incluiu várias reuniões e audiências públicas, cujo objetivo principal era reverter os efeitos negativos causados pela separação entre o ensino médio e a educação profissional, que tinha sido instituída pelo Decreto 2.208/97.

Um momento importante nessa evolução foi a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 3, de 2004, e da subsequente Resolução CNE/CP n.º 1, de 2004, os quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Pela primeira vez, havia uma orientação clara para a inclusão desses temas nos currículos escolares, inclusive com relação aos os currículos da EPT. Ele estabelece diretrizes voltadas para uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial no Brasil. Ele também enfatiza a importância de garantir que os negros possam se ver refletidos na cultura nacional, expressar suas visões de mundo de forma autônoma e manifestar seus pensamentos tanto individualmente quanto coletivamente. O documento também destaca a necessidade de assegurar que todos os brasileiros tenham acesso a todos os níveis de ensino em escolas bem equipadas, com professores qualificados preparados não apenas em suas respectivas áreas do conhecimento, mas também capacitados para lidar com as complexas relações raciais que emergem do racismo e outras formas de discriminação (Brasil, 2004).

Para corroborar com essas diretrizes, é relevante destacar o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ao definir a educação como um direito fundamental e inalienável do ser humano. Acrescenta, a resolução, que ela não só ajuda a desenvolver o potencial de cada pessoa, mas também permite o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, além do direito à diversidade. Ao trazer o tema sobre equidade, o parágrafo 4º do mesmo artigo enfatiza que a educação escolar deve garantir a igualdade de acesso ao conhecimento para todos, principalmente aos grupos desfavorecidos da sociedade. Esse tipo de educação, chamada de “educação com qualidade social”, visa reduzir as desigualdades que foram historicamente

produzidas. Isso implica não apenas garantir que os alunos entrem na escola, mas que permaneçam e tenham sucesso em seus estudos, ao mesmo tempo em que se evita a evasão escolar, a repetência e os atrasos na progressão de séries (Brasil, 2010).

A Lei 11.892, sancionada em 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, a II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme definido por Ramos (2014), são instituições que oferecem uma ampla gama de cursos, desde o ensino básico até a educação superior, e que abrange modalidades profissionais e tecnológicas. Eles possuem um caráter pluricurricular e multicampi, especializado em educação profissional e tecnológica. Assim, os Institutos Federais atuam em diversas frentes, e se dedicam a oferecer desde cursos técnicos até programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. A criação desses Institutos resultou na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de contribuir para a formação de uma identidade própria para essas instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, enfatizam a necessidade de considerar as diversidades étnico-raciais na organização curricular e nas práticas pedagógicas. Dentre os princípios que norteiam as diretrizes nacionais para a EPTNM, a resolução destaca a educação como indissociável da prática social, sem desconsiderar a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem e o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo (Brasil, 2012).

O Parecer CNE/CP nº 17/2020, publicado em novembro de 2020, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A principal motivação para essa revisão foi a Lei nº 13.415/2017, que flexibilizou o currículo do ensino médio e incluiu a possibilidade de itinerários formativos com foco em formação técnica e profissional. Essa atualização se tornou necessária para adaptar a formação profissional à nova realidade do mercado de trabalho e às mudanças na legislação educacional (Brasil, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, em seu Capítulo V, estabelece os fundamentos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Este documento normativo delinea uma estrutura que inclui três modalidades: a habilitação profissional técnica, a qualificação profissional técnica e a especialização profissional técnica. Nesse contexto, a

resolução preconiza que os cursos técnicos devem ser orientados para o desenvolvimento de competências profissionais, alinhadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos. Ademais, a normativa destaca a integração da qualificação profissional ao itinerário formativo do Ensino Médio através da oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A resolução determina que o Ministério da Educação deve realizar avaliações periódicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para garantir o cumprimento das responsabilidades sociais das instituições, com foco no respeito à diversidade e na promoção de valores democráticos (Brasil, 2021).

Em 6 de maio de 2022 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, - ABMES, que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais com foco na formação de professores da educação profissional técnica de nível médio. A resolução destaca três dimensões fundamentais para a formação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Além disso, a resolução também aborda a importância da formação continuada, quando a entende como componente essencial da profissionalização docente (Brasil, 2022).

Sobre a formação continuada, Moura (2008) ressalta que essa não deve ser entendida apenas como um meio de aprimorar habilidades e competências voltadas exclusivamente para o ato de ensinar. Ele argumenta que a formação continuada vai além do simples desenvolvimento de metodologias, da inovação tecnológica ou da adaptação de procedimentos didáticos. Trata-se de uma abordagem mais ampla, que deve considerar a formação integral do docente e promover reflexões e práticas que contribuam para seu crescimento profissional e pessoal dentro do contexto educacional.

Outro ponto relevante da resolução é a valorização da experiência profissional no mundo do trabalho, considerada como requisito preferencial para a atuação docente na educação profissional técnica de nível médio. Nesse aspecto, Imbernón (2000) defende que a reflexão do professor deve transcender a simples análise da prática pedagógica, além de abranger também os interesses sociais e educacionais mais amplos. Para ele, o docente não deve atuar de forma isolada, mas sim em colaboração com seus pares, para enfrentar as influências políticas, econômicas e sociais que afetam a educação.

Mais recentemente, a Lei nº 14.645 de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, reafirmou o compromisso do país com uma EPT inclusiva e alinhada às demandas sociais e do mundo do trabalho. A lei determina a ampliação da oferta de EPT em instituições públicas e privadas, de acordo com as necessidades regionais. Além disso, estimula a realização de estudos e projetos inovadores que articulem a oferta de cursos

às demandas do mercado de trabalho, e incentiva a participação ativa do setor produtivo na formação e empregabilidade dos egressos da EPT (Brasil, 2023). O Decreto nº 11.985 de 2024, ao criar um Grupo de Trabalho Interinstitucional para produzir subsídios para essa política, sinaliza a continuidade desse esforço em aprimorar e fortalecer a EPT como instrumento de inclusão e desenvolvimento social (Brasil, 2024).

Percebe-se, no percurso histórico da criação das leis e políticas públicas para a inclusão étnico-racial na EPT, a crescente importância da diversidade cultural nas discussões acadêmicas e nos movimentos sociais que defendem o respeito e a valorização das diferenças. Ao reconhecer a educação como um agente fundamental nesse contexto, fica evidente seu papel na promoção de mudanças sociais. Além de desenvolver habilidades técnicas, a educação contribui para a formação de competências socioemocionais que ampliam as possibilidades de interação com a diversidade cultural.

Giroux (2003) afirma que a cultura é onde as pessoas debatem e se ajustam às suas diferenças e que é por meio dela que jovens e outras pessoas formam suas ideias sobre o mundo e suas relações e na maneira como as pessoas se veem e como vêem os outros. Lopes e Macedo (2011) dizem que a cultura, especialmente na educação, é um conjunto de significados que as pessoas criam juntas para se identificarem umas com as outras. Para Caprini (2016) essa visão fomenta a discussão sobre a função da escola, o papel dos currículos e como o ensino deve ser concebido em um ambiente multicultural. A forma como o currículo escolar é elaborado impacta diretamente na educação oferecida, que pode tanto sustentar a dominação cultural como incentivar a valorização da diversidade étnica. A escola, por meio do currículo, pode consolidar a hegemonia cultural ou amplificar a voz dos grupos marginalizados (Caprini, 2016).

Um bom exemplo disso é o Parecer CNE/CP n.º 3, de 2004, e da subsequente Resolução CNE/CP n.º 1, de 2004, mencionados acima, que introduziram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes estabeleceram uma orientação clara para a inclusão desses tópicos nos currículos escolares, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Assim, a discussão sobre a inclusão étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) se insere em um debate mais amplo sobre o papel da educação como instrumento de construção social. Conhecer o histórico e a evolução das publicações normativas é fundamental para compreender os avanços e desafios enfrentados na promoção de uma educação profissional e tecnológica mais inclusiva. Nesse contexto, é essencial que as políticas educacionais continuem a ser desenvolvidas e aprimoradas, de modo

a garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso a uma educação de qualidade que reconheça e valorize a diversidade.

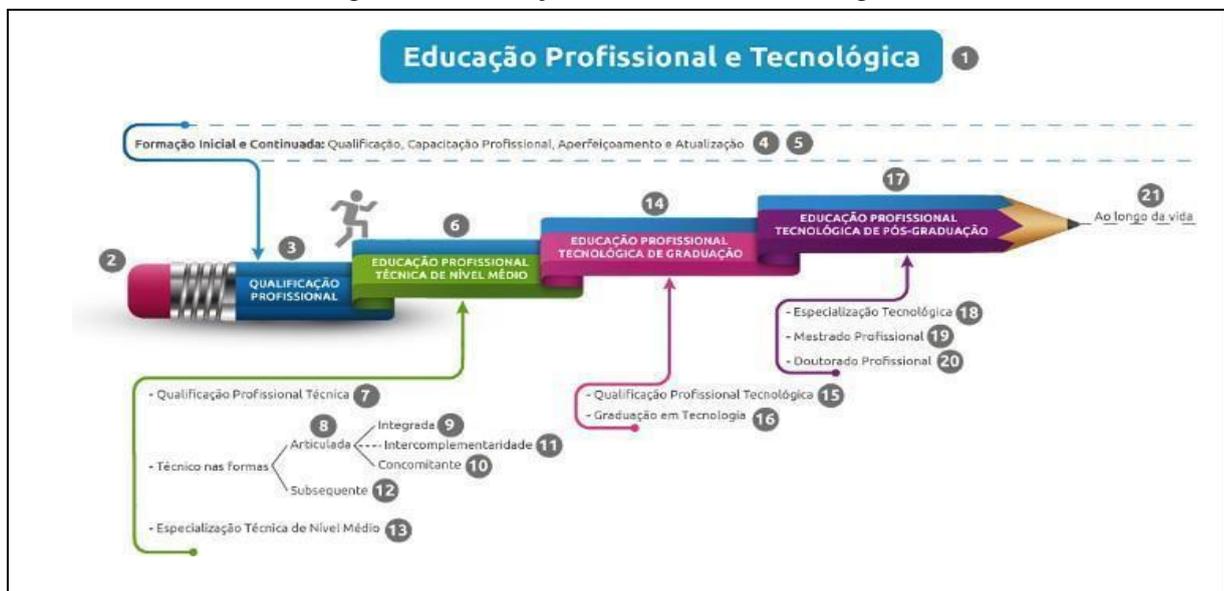
1.6 Conceitos e Estrutura da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem como principal objetivo capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. Essa modalidade educacional inclui diversos níveis de formação, organizados de modo a permitir uma progressão contínua e integrada dos estudos. Contempla as seguintes modalidades:

- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional.
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação (MEC, 2018).

A figura 1 representa um esquema detalhado dos níveis, modalidades e tipos de cursos que integram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Figura 1 - Educação Profissional Tecnológica



Fonte: (MEC, 2018)

Dentre essas modalidades, este trabalho se dedicou à investigação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o objetivo de compreender como as políticas de ações afirmativas vêm enfrentando os desafios de promover equidade racial no acesso e permanência dos estudantes negros nessa modalidade de ensino.

1.7 Modalidades de ensino da EPT

Diante da diversidade de cursos e níveis de formação que compõem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), torna-se fundamental definir com precisão cada uma das modalidades de ensino que contemplam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e estabelecer claramente as características e os objetivos de cada modalidade, para garantir, assim, a precisão conceitual do estudo.

Cursos Técnicos

Cursos técnicos são modalidades de ensino de nível médio que oferecem uma formação profissional específica capaz de preparar os estudantes para atuarem em diversas áreas do mercado de trabalho. Ao contrário dos cursos superiores, que priorizam a formação teórica e acadêmica, os cursos técnicos enfatizam a prática e o desenvolvimento de habilidades técnicas para o exercício de uma profissão. São cursos que podem ser oferecidos de maneira articulada com o Ensino Médio ou como formação subsequente. Na forma articulada, esses cursos podem ser integrados ao Ensino Médio para alunos que terminaram o Ensino Fundamental, ou concomitantes para aqueles que estão começando ou cursando o Ensino Médio. Esses cursos podem ser oferecidos tanto na mesma instituição de ensino quanto em escolas diferentes. Além disso, podem ser organizados em regime de intercomplementaridade, o que significa que são simultâneos na forma, mas integrados por meio de um projeto pedagógico conjunto. A forma subsequente é destinada a pessoas que já concluíram o Ensino Médio. De acordo com § 1º do artigo 4º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á pelas seguintes modalidades de oferta:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio

A Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio refere-se a um tipo de formação integrada aos cursos técnicos de nível médio e são projetados para complementar o currículo regular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, ou seja, um curso técnico. Eles são organizados em módulos ou unidades, que correspondem a etapas intermediárias do plano curricular total do curso. Esses módulos têm uma carga horária mínima de 20% do total exigido para a conclusão da habilitação técnica completa. A principal finalidade dessas unidades é permitir que os alunos desenvolvam competências básicas que são essenciais para o exercício de determinadas ocupações que são reconhecidas e valorizadas no mercado de trabalho. Ao concluir uma dessas qualificações, o aluno já pode ingressar no mercado de trabalho em funções específicas, mesmo que ainda não tenha completado todo o curso técnico.

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio

São programas educacionais projetados para capacitar os alunos a exercerem funções profissionais reconhecidas pelo mercado de trabalho, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Essas formações promovem a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentados em bases científicas e tecnológicas, além de incentivarem os alunos a aprenderem e aplicarem novas técnicas e tecnologias. Além disso, esses cursos visam desenvolver a compreensão sobre a melhoria contínua nos setores de produção e serviços. Tais programas são voltados para indivíduos que completaram o Ensino Fundamental e que estão cursando ou já concluíram o Ensino Médio. É necessário concluir o Ensino Médio para obter o diploma de técnico. A carga horária dos cursos técnicos varia entre 800 e 1.200 horas, a depender da especialização escolhida.

Os currículos desses cursos podem ser organizados de maneira flexível, o que possibilita o arranjo de diferentes itinerários formativos. Dessa forma, os alunos podem obter qualificações intermediárias ao longo do percurso educacional. Classificados como cursos técnicos, devem seguir as diretrizes estabelecidas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, que regulamenta a oferta desses programas, inclusive a nomenclatura oficial dos cursos.

Cursos de Especialização Técnica de Nível Médio

Os cursos de Especialização Técnica de Nível Médio são destinados a quem já

completou um curso técnico e quer se especializar mais em uma área específica. Esses cursos precisam ter pelo menos 25% da carga horária do curso técnico original e fazem parte do caminho de formação técnica de nível médio. O objetivo desses cursos é ensinar novas habilidades aos profissionais que já têm uma formação técnica, para que lhes permitam aprofundar-se em áreas específicas de sua profissão.

Uma característica importante dos cursos técnicos, das qualificações e especializações é a emissão de certificados. Ao concluir um curso técnico, uma qualificação ou uma especialização, o estudante recebe um certificado que comprova sua formação e habilitação para o exercício de determinada profissão ou função. Esse certificado é um documento oficial que pode ser utilizado para fins profissionais, como comprovação de experiência em processos seletivos ou para dar continuidade aos estudos em nível superior. Além disso, a emissão de certificados contribui para a valorização da formação técnica e para o reconhecimento da qualificação profissional dos egressos.

Cabe destacar que a flexibilidade da EPT é uma de suas principais características, o que permite que se articule com diferentes níveis e modalidades de ensino. A possibilidade de integração com a educação de jovens e adultos, instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 e ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006, demonstra a preocupação da legislação em atender às especificidades de diferentes públicos e promover o acesso à educação e ao trabalho. Conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a educação deve proporcionar ao indivíduo uma formação completa, que lhe permita não apenas atuar no mercado de trabalho, mas também compreender o mundo ao seu redor e participar ativamente da vida social e política.

Percebe-se como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) posiciona a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em um ponto estratégico do sistema educacional brasileiro, quando articula os direitos fundamentais à educação e ao trabalho. Essa modalidade de ensino, ao promover a formação para o mundo do trabalho, contribui para o desenvolvimento econômico e social do país, além de proporcionar aos indivíduos oportunidades de ascensão social e profissional.

Após estabelecer a importância da EPT na articulação entre educação e trabalho e sua flexibilidade para atender a diferentes públicos, é fundamental elencar e conhecer as instituições que oferecem esses cursos, tanto no âmbito nacional como no âmbito estadual.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008, representa um marco na expansão e diversificação da educação profissional no Brasil. Inicialmente concebida para ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, a Rede Federal tem se consolidado como um importante agente de

transformação social e econômica. Ao oferecer uma ampla gama de cursos e programas, a Rede contribui para a qualificação da força de trabalho, estimula a inovação e fortalece a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

A estrutura da Rede Federal abrange desde grandes centros urbanos até pequenas cidades do interior. Essa capilaridade geográfica permite que a Rede atenda às demandas específicas de cada região e que promova o desenvolvimento local e regional. Essa rede, vinculada ao Ministério da Educação, congrega diversas instituições, como Institutos Federais, Universidades Tecnológicas Federais e escolas técnicas, com o objetivo de oferecer formação de qualidade e promover o desenvolvimento regional.

1.8 Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica

Os Institutos Federais surgiram da unificação de diversas instituições preexistentes, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Essa integração permitiu a criação de instituições mais robustas e com maior capacidade de oferta de cursos e programas diversificados. Uma das características marcantes dos Institutos Federais é sua natureza pluricurricular e multicampi, o que significa que oferecem uma ampla gama de cursos, desde a educação profissional técnica de nível médio até a graduação e pós-graduação.

Além disso, os Institutos Federais estão presentes em diversas regiões do país, que se articulam como instrumentos de democratização do acesso à educação de qualidade. A Lei nº 11.892/2008, que criou a Rede Federal, estabeleceu que os Institutos Federais devem destinar, no mínimo, 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, com prioridade à modalidade integrada. Essa determinação legal reflete a importância atribuída à educação profissional técnica na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Conforme destacam Xavier e Fernandes (2019), a interiorização dos Institutos Federais proporcionou a milhares de jovens a oportunidade de concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior, uma forma de ampliar suas perspectivas de futuro. Além disso, a presença dessas instituições em diversas regiões do país tem gerado impactos positivos nos níveis social, econômico, político e cultural das localidades onde estão instaladas.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

A UTFPR se destaca como uma instituição de ensino superior especializada em áreas

tecnológicas, com um foco marcante na graduação e pós-graduação. Originária do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), a UTFPR atua de forma pluridisciplinar que inclui diversas áreas do conhecimento. Além da formação acadêmica, a universidade também desenvolve pesquisas e atividades de extensão, o que contribui para a inovação e o desenvolvimento tecnológico.

Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)

Os Cefets são instituições de ensino superior com uma trajetória consolidada na oferta de educação profissional e tecnológica. Com uma estrutura multicampi, os Cefets oferecem uma ampla gama de cursos, desde a qualificação profissional até a pós-graduação stricto sensu. Além da formação, os Cefets também investem em pesquisa aplicada e em atividades de extensão como forma de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e social.

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

As escolas técnicas vinculadas às universidades federais são unidades de ensino que oferecem cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada. Integradas à estrutura das universidades, essas escolas contribuem para a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho local. Os quadros 1 e 2 mostram as escolas técnicas vinculadas aos Institutos Federais e às Universidades Federais.

Quadro 1- Escolas Técnicas Vinculadas aos Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildfonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

Fonte: (MEC, 2018)

Quadro 2 - Escolas Técnicas Vinculadas aos Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: (MEC, 2018)

Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II é uma instituição de ensino de referência na educação básica e superior. Além de oferecer cursos de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o

Colégio Pedro II também possui programas de graduação e pós-graduação, com foco em áreas como educação, ciências humanas e ciências exatas. A instituição também desenvolve atividades de pesquisa e extensão, o que reforça a integração entre ensino e sociedade. Cada uma das instituições que compõem a Rede Federal – UTFPR, Cefets, escolas técnicas vinculadas e Colégio Pedro II – possui uma estrutura descentralizada, com diversos *campi* distribuídos por todo o território nacional.

No âmbito das instituições privadas de educação profissional, destacam-se aquelas vinculadas ao sistema Sindical e aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), como o SENAI, SENAC, SENAR e SENAT. Em particular, o SENAI, criado em 1942, surgiu como resposta à lacuna existente na formação técnica oferecida pelas escolas tradicionais, que não conseguiam acompanhar a rápida industrialização brasileira. Segundo o Portal da indústria, (1922), o SENAI não apenas supriu a demanda por profissionais qualificados, mas também contribuiu para modernizar o ensino industrial ao estreitar a relação entre a escola e as empresas. Ao oferecer cursos e programas de treinamento específicos para as diversas áreas da indústria, o SENAI qualificou milhares de trabalhadores e os tornou aptos a operar as novas tecnologias e a contribuir para a competitividade das empresas brasileiras (Portal da indústria, 1922).

1.9 Redes de escolas técnicas no estado de São Paulo

A oferta de cursos técnicos não se restringe somente ao sistema federal de ensino. Estados, Distrito Federal e municípios também possuem suas próprias redes de escolas técnicas e institutos de educação profissional, as quais desempenham um papel importante na oferta de cursos técnicos, especialmente nas áreas ligadas à indústria, comércio e serviços. Cabe trazer para este estudo o conhecimento sobre as escolas técnicas que atuam no estado de São Paulo, por ser a região em que está inserido o *locus* desta pesquisa. Neste Estado, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação é o órgão responsável por coordenar a rede de escolas técnicas e institutos de educação profissional. Desempenha, portanto, um papel central na oferta de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, especialmente nas áreas ligadas à indústria, comércio e serviços. Criada em 2023, a SCTI tem como objetivo fomentar a pesquisa, a inovação e a qualificação profissional, além de atuar de forma integrada com instituições como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

O CEETEPS se destaca como uma das principais instituições de ensino técnico e tecnológico do estado de São Paulo, com presença em mais de 345 municípios. Atua por meio de Escolas Técnicas (Etecs), Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e Classes Descentralizadas, e

oferece uma ampla variedade de cursos técnicos e superiores em diversas áreas. Com mais de 317 mil alunos matriculados, o CEETEPS desempenha um papel importante na oferta de educação profissional e tecnológica no estado de São Paulo.

Assim, se observa o papel estratégico que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha na formação de indivíduos aptos a responder às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do desenvolvimento regional e nacional. A estrutura da EPT, composta por uma diversidade de instituições e modalidades, permite uma ampla abrangência de atuação, desde grandes centros urbanos até regiões mais remotas do Brasil. Essa capilaridade é fundamental para adaptar a oferta educacional às especificidades de cada região, além de contribuir para que se realize um atendimento educacional e profissional mais ajustado às realidades locais.

Desde a formação inicial e continuada até cursos técnicos de nível médio e superior, a EPT oferece caminhos diversificados para a inserção no mundo do trabalho, com capacidade de atender tanto àqueles que buscam sua primeira qualificação quanto àqueles que desejam se requalificar ou se especializar em novas áreas.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, cujo objetivo central é analisar a implementação de políticas públicas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na rede federal, durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A pesquisa se propõe a investigar as políticas públicas voltadas para a inclusão racial na Educação Profissional Técnica da rede federal, no período da reforma do último PNE 2014-2024.

O perfil da investigação é derivado de estudos realizados na esfera do Grupo de Pesquisa ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’, alinhado aos projetos da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, conforme desenvolvido pelo grupo cadastrado no diretório CNPq "Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP"; que aborda aspectos educacionais e gestionários em instituições da Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 Caracterização do cenário de pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a mesma que originou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o IFSP faz parte. Embora vinculado ao MEC, o IFSP possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme previsto no Art. 1º, Parágrafo único, da Lei nº 11.892/2008.

O IFSP, com mais de 50 mil alunos, quase cinco mil servidores, e atualmente com 42 unidades, composto por uma reitoria, 37 unidades em funcionamento e 4 em implantação, pode ser caracterizada como uma importante ferramenta para a execução das estratégias constantes no Plano Nacional de Educação 2014-2024, principalmente quanto ao cumprimento da Estratégia 3.7, (expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional). Inclui-se também a Meta 11, que propõe triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, e a Estratégia 11.13, que objetiva reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (Brasil, 2014).

Por determinação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFSP destina 50% das

vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura e para os programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (Brasil, 2008).

2.2 Tipo de pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa combina métodos quantitativos e qualitativos. De acordo com Sampieri (2013), este tipo de abordagem permite uma análise exploratória dos fenômenos estudados e favorece a compreensão de questões complexas e ainda pouco exploradas. A abordagem qualitativa possibilita a análise das narrativas e dos discursos presentes nos documentos institucionais e nas políticas públicas, o que revela as concepções subjacentes de equidade e inclusão.

Godoy (1995, p. 62) ressalta que "os trabalhos qualitativos possuem um conjunto de características essenciais, onde o campo de pesquisa é o ambiente do sujeito e o pesquisador é o instrumento fundamental para a obtenção de dados a serem coletados da forma mais imparcial possível". Portanto, para este estudo, o ambiente institucional foi considerado o campo de pesquisa, onde se buscou entender as dinâmicas institucionais que influenciam o acesso e a permanência de estudantes negros no sistema educacional. A interpretação dos dados qualitativos visa identificar padrões e implicações práticas das políticas implementadas, além de proporcionar uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a eficácia dessas ações no contexto da Educação Profissional Técnica.

Dessa forma, a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa enriquece a pesquisa e proporciona uma visão ampliada do tema estudado, essencial para compreender a complexidade das questões raciais e educacionais no Brasil.

Quanto aos objetivos, este estudo se classifica como exploratório, uma vez que busca aprofundar o conhecimento sobre a implementação das políticas de inclusão étnico-racial e oferecer subsídios para uma análise mais detalhada dos desafios e avanços nessa área. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como propósito fornecer uma compreensão ampla sobre um determinado fenômeno, o que é especialmente útil quando o tema em questão é pouco estudado, o que dificulta a formulação de hipóteses claras e mensuráveis. A natureza exploratória da pesquisa é adequada para investigar um campo com informações limitadas, no qual a análise busca revelar novas perspectivas e aspectos ainda não considerados em estudos anteriores.

2.3 Coleta de dados

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar (Gerhardt, et al., 2009). Para esta pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental incluiu a análise de fontes primárias, como leis, decretos, documentos curriculares e regulações institucionais do IFSP, além de documentos legislativos nacionais e estaduais relacionados à EPTNM. A coleta de dados foi realizada em plataformas eletrônicas institucionais e governamentais, como a Plataforma Nilo Peçanha, IBGE, IPEA, e a plataforma SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) do IFSP.

Os dados relativos aos indicadores educacionais foram analisados com base nas informações disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, no período de 2017 a 2023. Esses dados incluem informações sobre matrículas, vagas, ingressantes e concluintes em cursos técnicos de nível médio nas modalidades Concomitante, Integrado, Subsequente e Proeja, tanto no IFSP quanto em outras escolas técnicas federais e estaduais. Os dados foram classificados por etnia, que abrangeu categorias como parda, preta, branca e outros (amarelos, indígenas e não declarados).

Além disso, os dados específicos do IFSP foram extraídos da plataforma SUAP para o período de 2014 a 2024 e abrangem todas as unidades educacionais da instituição localizadas em diversas cidades do estado de São Paulo. Os indicadores analisados incluem taxa de retenção, evasão, índice de permanência e êxito, além de taxas de conclusão, reprovação, saída com êxito, matrícula ativa regular e retida, e efetividade acadêmica. Esses indicadores, apresentados na forma de gráficos, foram agrupados por temas que guardam alguma relação entre si, para facilitar a interpretação e análise dos dados educacionais.

A Figura 7 agrupa os dados sobre a Taxa de Retenção, a Taxa de Evasão e o Índice de Permanência e Êxito. Esse agrupamento de dados permitiu identificar a capacidade do IFSP em manter os estudantes dentro do sistema educacional e os principais desafios relacionados à evasão.

A Figura 8 concentra-se nos indicadores sobre a Taxa de Conclusão, Taxa de Reprovações e Taxa de Saída com Êxito, que objetivam medir o sucesso acadêmico dos estudantes.

A Figura 9 contempla a Taxa de Matrícula Ativa Regular e a Taxa de Matrícula Ativa Retida. Este gráfico demonstra a situação das matrículas, o que permite o exame de quantos estudantes permanecem regularmente matriculados e quantos estão retidos, fatores que

impactam as estratégias de permanência.

A Figura 10 engloba os dados referentes ao Índice de Efetividade Acadêmica e Índice de Permanência e Êxito. Esse gráfico agrega os indicadores que refletem a eficácia geral do IFSP em alcançar seus objetivos educacionais e garantir o êxito dos estudantes.

A tabela 2 apresenta os números de alunos matriculados, ingressantes e concluintes dos cursos técnicos, os quais permitem conhecer as informações referentes à evolução desses indicadores na instituição.

2.4 Análise de dados

Para a análise dos dados coletados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, análise estatística e análise documental. A análise de conteúdo permitiu identificar padrões e temas recorrentes nas políticas de inclusão étnico-racial. A análise estatística foi aplicada aos indicadores educacionais, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada das taxas de matrícula, evasão e conclusão, bem como da eficácia das políticas públicas implementadas. A análise documental possibilitou contextualizar historicamente as políticas e ações afirmativas estudadas.

2.5 Região do *locus* da pesquisa

Inserido no contexto socioeconômico do estado de São Paulo, o IFSP oferece um cenário relevante para a análise da implementação de políticas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2022, o estado de São Paulo apresentou uma população estimada em cerca de 46 milhões de habitantes, distribuída por 645 municípios. O estado é responsável por uma parcela significativa do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, o que o torna um dos principais polos industriais da América Latina. As regiões mais industrializadas, como a Grande São Paulo, o Vale do Paraíba, a Região Metropolitana de Campinas, o ABC Paulista e a Baixada Santista, abrigam um vasto parque industrial que abrange setores como automotivo, químico, farmacêutico, metalúrgico, eletrônico, têxtil, e de tecnologia da informação. O desenvolvimento econômico dessas regiões depende diretamente da disponibilidade de mão de obra qualificada, o que reforça a importância da educação profissional e tecnológica oferecida por instituições como o IFSP. A demanda por trabalhadores especializados é crescente, especialmente em áreas tecnológicas e

industriais, o que coloca a EPT como protagonista na formação de profissionais capacitados para atender às exigências do mercado (IBGE, 2023).

No âmbito educacional, os indicadores do estado de São Paulo registraram, em 2023, 1,8 milhão de estudantes no ensino médio, distribuídos em 6.514 escolas. Esses números refletem a vasta rede educacional do estado, que é responsável por formar grande parte da força de trabalho futura. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de São Paulo, que avalia a qualidade do ensino nas escolas públicas, alcançou 6,1 nos anos iniciais e 5,3 nos anos finais do ensino fundamental em 2021, o que reflete o compromisso do estado com a melhoria da educação básica. No entanto, apesar desses avanços, ainda existem barreiras a serem superadas relacionadas à equidade racial e à inclusão de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional, especialmente na educação profissional técnica (Idem, 2023).

Do ponto de vista socioeconômico, São Paulo apresenta um rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$ 2.492 em 2023, e uma elevada taxa de formalidade no mercado de trabalho, com 69,3% das pessoas de 14 anos ou mais ocupadas em trabalhos formais em 2022. No entanto, as desigualdades sociais e regionais ainda são marcantes, especialmente em áreas periféricas e menos desenvolvidas economicamente, onde o acesso à educação de qualidade e às oportunidades de emprego é mais restrito (Idem, 2023).

Essas características fazem do estado de São Paulo um ambiente ideal para analisar a relação entre educação profissional e desenvolvimento econômico, especialmente no contexto da inclusão étnico-racial na educação técnica. Conforme o artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, o IFSP tem como finalidade orientar sua oferta formativa para atender às demandas produtivas, sociais e culturais da região e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local (Brasil, 2008).

No entanto, é por meio das políticas públicas de inclusão que se amplia a possibilidade de acesso a essas oportunidades educacionais para a população desfavorecida e socialmente marginalizada, como os estudantes negros. Essas políticas são, portanto, instrumentos importantes que permitem a democratização do acesso à educação técnica e a ampliação das oportunidades, o que contribui para que o IFSP cumpra seu papel de promover o desenvolvimento econômico de forma inclusiva e equitativa. Nesse sentido, a pesquisa busca avaliar como a educação profissional técnica, especialmente a de nível médio, pode atuar como um mecanismo de transformação social e contribuir para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento sustentável do estado de São Paulo.

2.6 Limitações da Pesquisa

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se a restrição no acesso a dados mais recentes dos indicadores educacionais. A Plataforma Nilo Peçanha, por exemplo, disponibiliza dados apenas entre os anos de 2017 a 2023, o que limita a análise dos efeitos das políticas públicas de inclusão étnico-racial ao longo do tempo.

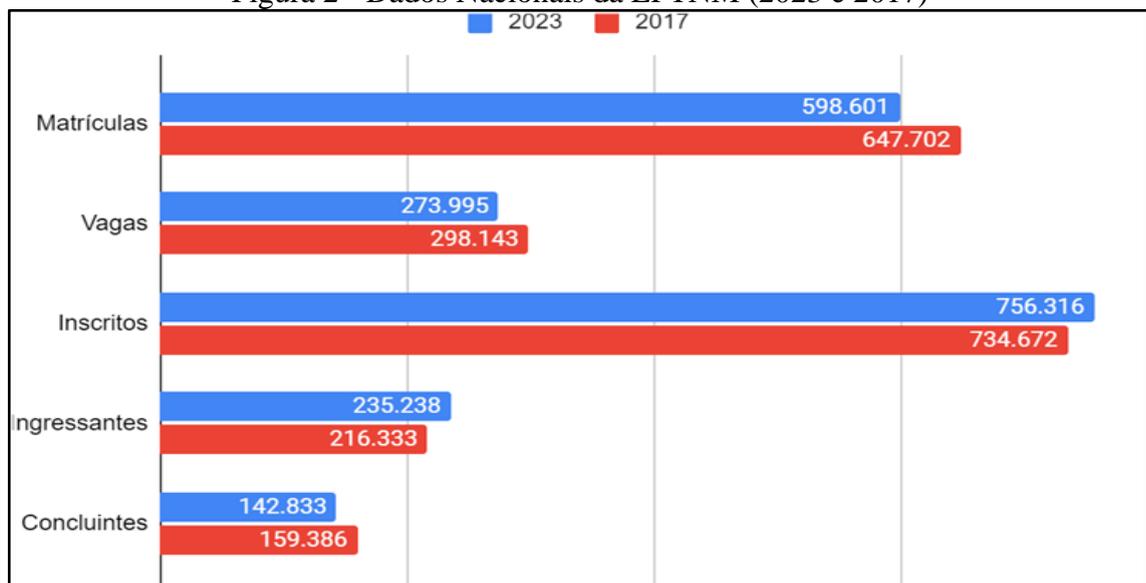
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS

Compreendida a estrutura e as modalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, torna-se necessário analisar indicadores específicos que permitam avaliar os níveis de inclusão e equidade racial na oferta de educação profissional e técnica pelas instituições de ensino do país. Essa análise é fundamental para conhecer o cenário atual relativo à participação de estudantes negros nesse segmento educacional, bem como para subsidiar a formulação de políticas públicas capazes de promover a igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, este capítulo propõe examinar uma série de indicadores relacionados à participação, desempenho e trajetória educacional dos estudantes de acordo com seu pertencimento étnico-racial na rede federal de educação profissional técnica no âmbito nacional e no estado de São Paulo, com o objetivo de identificar possíveis lacunas e barreiras que perpetuam as desigualdades educacionais de natureza racial, além de subsidiar o desenvolvimento de estratégias efetivas para a promoção da equidade nesse âmbito.

3.1 Indicadores educacionais da EPTNM na Rede Federal de EPT.

A figura 2 apresenta os indicadores referentes às matrículas, vagas, inscritos, ingressantes e concluintes dos cursos Concomitante, Integrado, Subsequente, Proeja Concomitante, Proeja Integrado e Proeja Subsequente oferecidos por todas as escolas de educação profissional tecnológica de nível médio no Brasil, nos anos de 2017 e 2023.

Figura 2 - Dados Nacionais da EPTNM (2023 e 2017)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (adaptado pelo autor)

Os dados informam que entre 2017 e 2023 o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino profissional técnico caiu de 298.143 para 273.995, uma redução de 8,12%. No mesmo período, o número de matrículas também apresentou uma diminuição, passando de 647.702 para 598.601, o que corresponde a uma queda de 7,58%. A análise desses indicadores revela que a redução tanto nas vagas quanto nas matrículas pode indicar que as instituições estão adaptando sua capacidade de oferta às mudanças na demanda estudantil ou enfrentando limitações estruturais, como restrições orçamentárias ou logísticas, que dificultam a expansão dos cursos. Essa queda semelhante no número de vagas e matrículas indica um equilíbrio entre oferta e demanda, mas também levanta a questão de por que, apesar da demanda inicial, as vagas não estão sendo totalmente ocupadas.

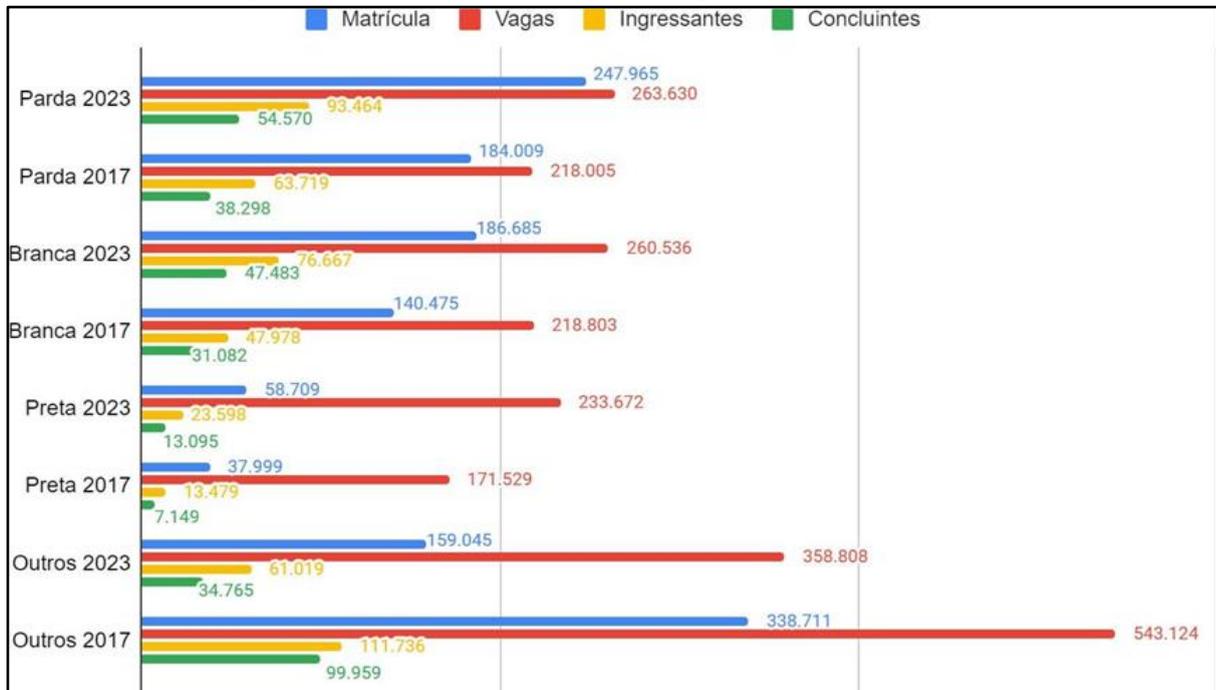
No que diz respeito à demanda, o número de inscritos nos cursos aumentou de 734.672 em 2017 para 756.316 em 2023, um resultado que mostra um crescimento de 2,94%. O número de ingressantes, por sua vez, subiu de 216.333 para 235.238 no mesmo período, o que representa um aumento de 8,74%. Observa-se, na relação entre esses indicadores com os dados de vagas e matrículas que, embora o interesse inicial dos inscritos seja alto, nem todos os alunos inscritos conseguem ingressar efetivamente nos cursos, o que pode indicar dificuldades no processo de ingresso ou no preenchimento das vagas, tais como a competitividade do processo seletivo, a falta de adequação entre as vagas oferecidas e as preferências dos candidatos, ou ainda obstáculos sociais e econômicos que impedem os alunos de seguirem adiante com a matrícula.

Quanto ao número de concluintes dos cursos, os dados apresentaram uma queda de 159.386 em 2017 para 142.833 em 2023, o que representa uma diminuição de 10,38% no período analisado. O decréscimo no número de concluintes, apesar do aumento no número de ingressantes, é um sinal preocupante que aponta para dificuldades em manter os estudantes nos cursos até a conclusão. Ao cruzar esse dado com os demais indicadores, fica claro que, embora a demanda por educação profissional técnica seja alta e as vagas estejam sendo preenchidas, muitos alunos não estão conseguindo finalizar os cursos. Fatores como evasão escolar, desmotivação, dificuldades financeiras, ou falta de apoio adequado durante a trajetória educacional podem contribuir para essa queda, o que reforça a necessidade de políticas e programas de apoio que não apenas incentivam o ingresso, mas também garantam a permanência e o êxito dos estudantes, especialmente para os grupos historicamente marginalizados.

A figura 3 apresenta os dados relacionados à participação de diferentes grupos étnicos na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, nos anos de 2017 e 2023, com abrangência nos cursos oferecidos nas modalidades Concomitante, Integrado, Subsequente,

Proeja Concomitante, Proeja Integrado e Proeja Subsequente.

Figura 3 - Dados Nacionais EPTNM por Etnia (2023 e 2017)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (adaptado pelo autor)

A análise comparativa mostra que em 2023 a população parda registrou 247.965 matrículas, um aumento em relação à 2017 de 184.009 matrículas. Esse crescimento de aproximadamente 35% demonstra que as políticas de ações afirmativas podem contribuir para a ampliação do acesso ao ensino profissional técnico entre estudantes pardos. O número de vagas ofertadas para este grupo também aumentou de 218.005 em 2017 para 263.630 em 2023, o que demonstra que o quantitativo de vagas acompanhou a demanda crescente. No entanto, o aumento no número de ingressantes foi relativamente menor, que de 63.719 em 2017 passou para 93.464 em 2023, o que representa um crescimento de cerca de 46%. Este dado indica uma necessidade de fortalecer as ações que garantam a conversão de inscritos em ingressantes efetivos. O número de concluintes entre os pardos também aumentou, de 38.298 em 2017 para 54.570 em 2023, mas a proporção de concluintes em relação aos ingressantes demonstra que a evasão ainda permanece alta.

A população branca também apresentou um aumento no número de matrículas, de 140.475 em 2017 para 186.685 em 2023, um crescimento de 33%. As vagas ofertadas para este grupo aumentaram de 218.803 em 2017 para 260.536 em 2023. Já o número de ingressantes subiu de 47.978 para 76.667, o que demonstra um crescimento considerável na participação desse grupo na educação técnica. O número de concluintes também aumentou, de 31.082 em

2017 para 47.483 em 2023. Apesar do crescimento, a análise da proporção entre ingressantes e concluintes indica que os dados da evasão são igualmente presentes entre os estudantes brancos, embora em menor escala comparado aos pardos.

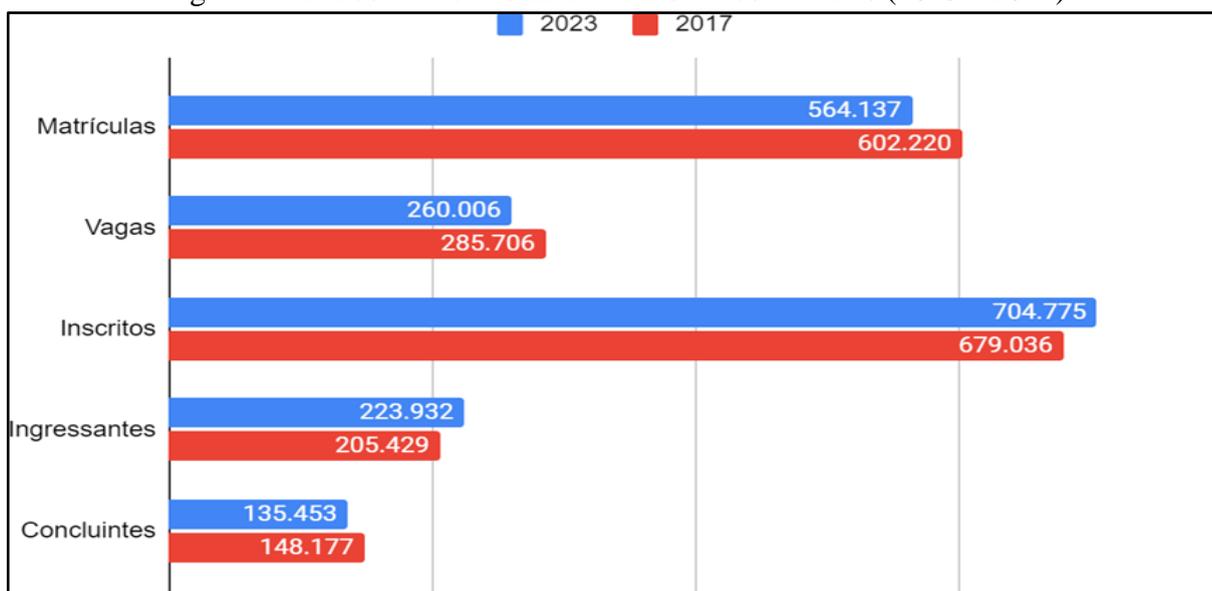
A população negra registrou um aumento significativo nas matrículas, de 37.999 em 2017 para 58.709 em 2023, um crescimento de cerca de 55%. As vagas ofertadas para este grupo também cresceram, de 171.529 em 2017 para 233.672 em 2023. No entanto, o aumento no número de ingressantes foi menor em termos absolutos: passou de 13.479 em 2017 para 23.598 em 2023. O número de concluintes, por sua vez, cresceu de 7.149 em 2017 para 13.095 em 2023, mas ainda revela uma alta taxa de evasão, dado que menos da metade dos ingressantes concluíram o curso.

O grupo étnico denominado "Outros", que inclui amarelos, indígenas e não declarados, apresentou uma diminuição expressiva no número de matrículas, de 338.711 em 2017 para 159.045 em 2023, o que representa uma queda de mais de 50%. As vagas ofertadas para esse grupo também diminuíram de 543.124 em 2017 para 358.808 em 2023. O número de ingressantes e concluintes seguiu a mesma tendência de queda, o que pode refletir uma possível redução no interesse ou nas oportunidades de acesso para esses grupos, ou ainda, a maior dificuldade de permanência.

Esses dados indicam que, embora as políticas de ações afirmativas tenham contribuído para o aumento do acesso de estudantes negros à educação profissional técnica, ainda persistem as dificuldades relacionadas à permanência e à conclusão dos cursos. A evasão escolar é um fator crítico que precisa ser abordado de forma mais efetiva, possivelmente por meio do fortalecimento de políticas que envolvam suporte financeiro, acadêmico e psicossocial, que possam mitigar os impactos das desigualdades econômicas e sociais que afetam esses grupos. Além disso, é necessário investigar as razões pelas quais, mesmo com o aumento de vagas e a demanda crescente, a conversão de inscritos em ingressantes e de ingressantes em concluintes ainda é insuficiente para garantir a equidade no sucesso educacional desses estudantes.

A figura 4 demonstra a evolução das matrículas, vagas, ingressantes e concluintes na educação profissional técnica de nível médio, oferecida pelos institutos federais do Brasil, nos anos de 2017 e 2023.

Figura 4 - Dados Nacionais EPTNM Institutos Federais (2023 e 2017)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (adaptado pelo autor)

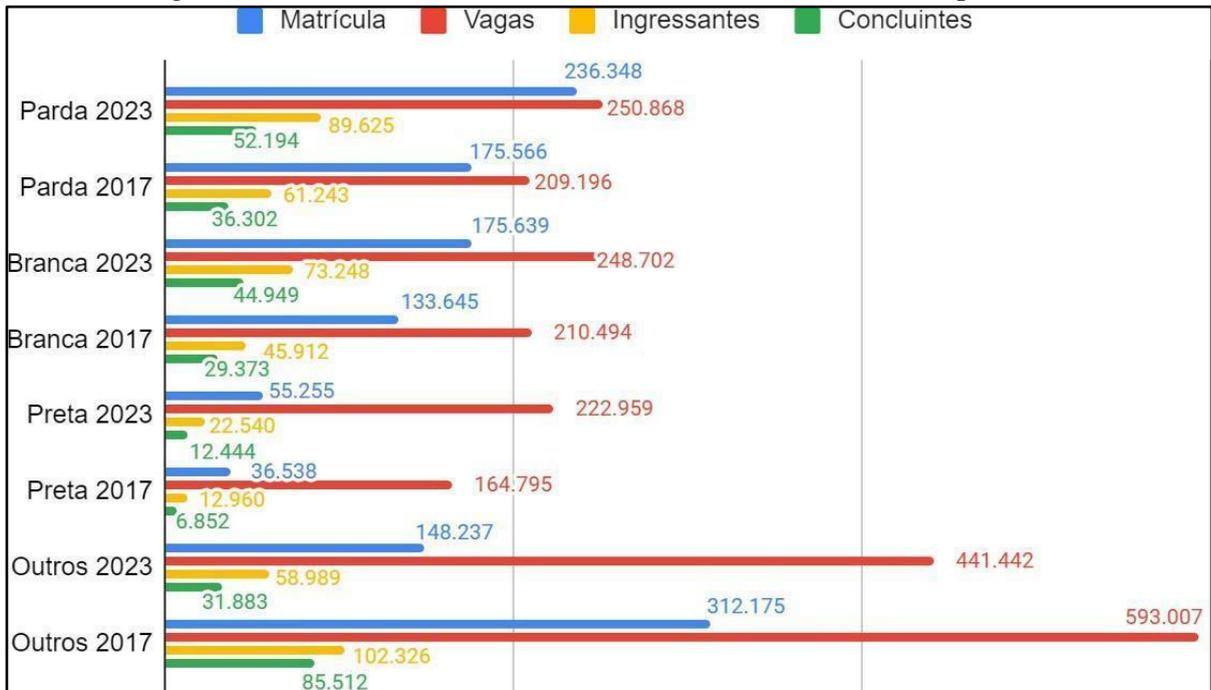
O número total de matrículas em 2023, apresentou uma redução de 564.137 em relação a 2017, que apresentou o quantitativo de 602.220 matrículas registradas. Essa diminuição de aproximadamente 6,3% pode indicar uma série de fatores, inclusive uma possível redução no interesse dos estudantes por cursos técnicos ou dificuldades econômicas e sociais que afetam a capacidade dos estudantes de permanecerem matriculados. A redução no número de vagas ofertadas, que passou de 285.706 em 2017 para 260.006 em 2023, também acompanha essa tendência, o que pode significar que os institutos federais fizeram ajustes na sua oferta de cursos de acordo com a demanda e as condições institucionais, como orçamentos e infraestrutura.

Apesar da redução no número de matrículas e vagas, o número de inscritos aumentou de 679.036 em 2017 para 704.775 em 2023, entretanto, não de forma proporcional ao número de ingressantes, que subiu de 205.429 em 2017 para 223.932 em 2023, um crescimento de cerca de 9%. Possíveis explicações para essa diferença incluem processos seletivos mais competitivos, nos quais nem todos os interessados conseguem uma vaga, e barreiras socioeconômicas, como dificuldades financeiras, que impedem muitos alunos de seguirem adiante e se matricularem mesmo após terem se inscrito.

O número de concluintes, por outro lado, apresentou uma redução de 148.177 em 2017 para 135.453 em 2023. Essa queda de aproximadamente 8,6% aponta para questões relacionadas à permanência e conclusão dos cursos, temas centrais nas discussões sobre a eficácia das políticas de ações afirmativas. A diminuição no número de concluintes pode estar relacionada à evasão escolar, desmotivação, dificuldades financeiras ou falta de apoio institucional adequado para garantir a conclusão dos estudos.

A figura 5 apresenta a evolução das matrículas, vagas, ingressantes e concluintes na educação profissional técnica de nível médio, oferecida pelos institutos federais do Brasil, classificadas por grupos étnicos, nos anos de 2017 e 2023.

Figura 5 - Dados Nacionais da EPTNM nos Institutos Federais por Etnia



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (adaptado pelo autor)

A população parda apresentou um aumento expressivo no número de matrículas. Passou de 175.566 em 2017 para 236.348 em 2023, o que representa um crescimento de cerca de 35%. O número de vagas ofertadas para esse grupo também aumentou de 209.196 para 250.868 no mesmo período, e se mostrou alinhada à expansão do acesso. O número de ingressantes subiu de 61.243 em 2017 para 89.625 em 2023, o que indica uma maior efetividade na admissão de estudantes pardos. O crescimento no número de concluintes, de 36.302 para 52.194, sugere um progresso na permanência, embora a taxa de evasão ainda exija atenção.

A população branca também registrou aumento nas matrículas, que passaram de 133.645 em 2017 para 175.639 em 2023, um incremento de aproximadamente 31%. As vagas ofertadas aumentaram de 210.494 para 248.702, enquanto o número de ingressantes subiu de 45.912 para 73.248. O número de concluintes, que passou de 29.373 em 2017 para 44.949 em 2023, mostra uma melhoria no desempenho acadêmico desse grupo. Contudo, a diferença entre ingressantes e concluintes ainda aponta para a necessidade de ações que garantam a conclusão dos cursos.

Para a população negra, os dados revelam que o número de matrículas aumentou de

36.538 em 2017 para 55.255 em 2023, um crescimento de cerca de 51%. As vagas ofertadas subiram de 164.795 para 222.959, acompanhadas de um aumento nos ingressantes, de 12.960 para 22.540. O indicador referente aos concluintes, que apresentou o número de 6.852 alunos em 2017 saltou para 12.444 em 2024, quase o dobro no período.

Apesar desses avanços, a relação entre ingressantes e concluintes ainda evidencia a necessidade de políticas mais eficazes para assegurar a permanência dos estudantes pretos. O grupo classificado como "Outros", que inclui amarelos, indígenas e não declarados, apresentou uma trajetória de queda. O número de matrículas caiu de 312.175 em 2017 para 148.237 em 2023, uma redução de mais de 50%. As vagas também diminuiriam substancialmente, de 593.007 para 441.442. O número de ingressantes foi reduzido de 102.326 para 58.989, enquanto o número de concluintes caiu de 85.512 para 31.883. Esses dados sugerem uma retração no interesse ou nas oportunidades para esses grupos, ou ainda, dificuldades de permanência que impactam diretamente nos resultados educacionais. Após conhecer os dados educacionais referentes à Educação Profissional Técnica (EPT) dos institutos federais do Brasil, o item 3.2 se concentra no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que é o *locus* desta pesquisa. Neste capítulo será delineada a configuração administrativa do IFSP, que abordará a maneira como a instituição é organizada para cumprir sua missão educacional e apoiar a formação técnica e profissional dos alunos.

3.2 Estrutura e Organização Administrativa do IFSP

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O IFSP, embora vinculado ao MEC, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme previsto na legislação.

Os *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) estão distribuídos por diversas regiões do estado, especificamente nas cidades de Araraquara, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira (Campus Avançado)¹, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí (Campus Avançado), Matão, Miracatu, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Miguel Paulista (Campus Avançado), São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã (Campus Avançado)

e Votuporanga.

A administração central do IFSP é composta pela Reitoria, que inclui o Gabinete da Reitoria e cinco Pró-Reitorias. As Pró-Reitorias dividem-se em duas categorias principais: as finalísticas, que são a de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, e as de suporte, que incluem a de Administração e a de Desenvolvimento Institucional. A Pró-Reitoria de Ensino (PRE) é responsável por formular e executar a política de ensino do IFSP, além de articular suas atividades com as áreas de pesquisa e extensão e seguir as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Superior do IFSP.

Dada a natureza da presente pesquisa, que busca analisar como as políticas de ações afirmativas têm enfrentado os desafios de promover equidade racial no acesso e permanência de estudantes negros na Educação Profissional Técnica, este estudo se concentrará na atuação da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) do IFSP. Além de responsável pela formulação e execução das políticas de ensino, a PRE também é a instância que implementa e monitora as diretrizes relacionadas à inclusão étnico-racial. Nesse contexto, a análise das ações, programas e iniciativas conduzidas por este setor é fundamental para compreender a eficácia das políticas de inclusão étnico-racial no âmbito da educação profissional técnica no IFSP.

Dentro da estrutura da Pró-Reitoria de Ensino, a Diretoria de Educação Básica (DIEB) é a responsável pela gestão dos cursos Técnicos de Nível Médio, que incluem as modalidades Integrada, Concomitante e Subsequente, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada, especialmente voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como principais atribuições propor, desenvolver, acompanhar e supervisionar políticas e procedimentos relacionados a esses cursos, com o objetivo de garantir a integração das ações educacionais entre diferentes Diretorias e Pró-Reitorias. Além disso, a DIEB promove discussões sobre a formação dos estudantes durante a Educação Básica, com o objetivo de assegurar um desenvolvimento educacional coerente com os princípios do IFSP.

A Organização Didática dos Cursos da Educação Básica do IFSP, aprovada pela Resolução IFSP nº. 62, de 7 de agosto de 2018, é o instrumento que estabelece as diretrizes e as normas que regem a oferta e o funcionamento dos cursos técnicos de nível médio, bem como dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Mais do que um simples conjunto de regras, essa normativa reflete o compromisso social do IFSP com a democratização do ensino e define que

Art. 9º. O respeito aos educandos, às suas características e identidades é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade da

Instituição a criação de condições para que adolescentes, jovens e adultos, em sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação adequada durante o percurso escolar.

Assim, conforme preconiza o parágrafo único do Art. 11, “o Projeto Pedagógico de Curso deve contemplar as diversidades em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração, de raça e etnia, de acordo com a legislação vigente” (IFSP, 2018).

Dentro da estrutura da PRE destaca-se a Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica (CEIC). Instituída pela Portaria nº 2582, de 17 de julho de 2020, a CEIC é responsável por elaborar, desenvolver e acompanhar os processos de implantação, reformulação, atualização, interrupção temporária e extinção dos cursos da Educação Básica, tanto presenciais quanto à distância. Essa Comissão desempenha um papel fundamental na organização e acompanhamento contínuo da execução dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nas diversas modalidades oferecidas pelo IFSP.

As atribuições da CEIC incluem a elaboração de documentos essenciais para a submissão dos processos relativos aos cursos da Educação Básica, como a criação, atualização e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). A CEIC trabalha em estreita articulação com a DIEB e outras instâncias do IFSP para assegurar que os cursos oferecidos estejam em conformidade com as políticas educacionais nacionais e internas da instituição. A CEIC também desempenha um papel importante na orientação e apoio aos campi na elaboração e implementação dos PPCs, além de analisar as necessidades dos docentes e dos cursos, bem como articular soluções que atendam às demandas educacionais.

Assim, a atuação da CEIC é fundamental para garantir que os cursos oferecidos pelo IFSP estejam alinhados às necessidades dos estudantes e às políticas públicas de inclusão.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), regulamentado pela Portaria IFSP Nº 2.587, de 28 de julho de 2015, é formado por docentes, técnicos e estudantes, e tem como propósito central fomentar estudos e ações que abordem as relações étnico-raciais no contexto da instituição, conforme estabelecido pelas Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas legislações instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a educação sobre as relações étnico-raciais, além de determinar o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar. Nesse sentido, o

NEABI foi criado com a finalidade de assegurar que questões como racismo e xenofobia sejam abordadas de maneira séria e efetiva, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do IFSP. Isso implica garantir o cumprimento das diretrizes legais e promover uma ampliação das iniciativas inclusivas, além de estimular o debate sobre o racismo no Brasil.

A atuação do NEABI visa não só fortalecer as ações já existentes, mas também fomentar novas propostas com a participação ativa da comunidade escolar. O objetivo é promover a inserção efetiva de indígenas e afro-brasileiros em todas as esferas da sociedade, de onde historicamente foram excluídos devido a práticas culturais e institucionais discriminatórias.

Acrescenta-se também a Diretoria de Ações Inclusivas (DAIN), que se ocupa em promover iniciativas voltadas para a permanência e êxito de estudantes que são público-alvo da Educação Especial, a fim de eliminar barreiras que possam dificultar a participação desses estudantes e promover o respeito à diversidade.

Depois de conhecer a estrutura administrativa do IFSP e os objetivos de cada unidade organizacional, bem como o comprometimento com as questões ligadas ao ensino, o próximo tópico abordará a análise das políticas de ações afirmativas na educação profissional técnica no IFSP e seus efeitos sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros na instituição.

3.3 Políticas e ações afirmativas na educação profissional técnica.

Ações afirmativas

Ações afirmativas são políticas específicas que direcionam recursos para beneficiar pessoas de grupos que foram discriminados ou excluídos socioeconomicamente, seja no passado ou no presente. Essas medidas visam combater discriminações de ordem étnica, racial, religiosa, de gênero, de classe ou de casta, além de promover maior participação dessas minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e no reconhecimento cultural. De acordo com Silvério (2003), as ações afirmativas podem ser inspiradas por três principais perspectivas: a justiça reparatória ou compensatória, a justiça distributiva e a ação preventiva. Nessa compreensão, as ações afirmativas visam promover um tratamento diferenciado para determinados grupos sociais, com o objetivo de alcançar tanto a igualdade de oportunidades quanto o combate às desigualdades injustificáveis (Gomes, 2001).

Nesse sentido, as ações afirmativas têm como propósito fomentar a diversidade e o

pluralismo nas diferentes esferas da vida social, bem como denunciar e desnaturalizar a posição subordinada de certos grupos historicamente marginalizados (Gomes, 2001). Trata-se de medidas que buscam aumentar a participação e a representatividade de grupos sub-representados em determinados espaços sociais, como forma de promover a justiça e a equidade.

De acordo com Feres Júnior *et al* (2018), pode-se destacar como ações afirmativas a adoção de metas, cotas ou bônus na contratação e promoção de membros de grupos discriminados no mercado de trabalho e na educação; a concessão de bolsas de estudo e empréstimos; a definição de metas ou cotas mínimas de participação em setores como mídia e política; as reparações financeiras; a distribuição de terras e habitação; e as medidas de proteção a estilos de vida ameaçados, bem como as políticas de valorização identitária.

No contexto das ações afirmativas implementadas pelo IFSP, destacam-se diversos programas e iniciativas que têm como objetivo garantir o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social e pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Entre os principais programas, a Rede e-Tec Brasil se destaca por oferecer educação profissional e tecnológica a distância, com o propósito de ampliar o acesso a cursos técnicos de nível médio gratuitos. Esse sistema, criado em 2007, funciona por meio de uma colaboração entre diferentes esferas governamentais e instituições públicas.

O Projeto Verticaliza EPT é um programa que visa facilitar a continuidade dos estudos para os alunos que concluem cursos técnicos de nível médio, pois permite o aproveitamento desses estudos em cursos superiores de tecnologia. Esta iniciativa busca proporcionar aos estudantes a oportunidade de avançar em sua formação acadêmica dentro de uma mesma área de conhecimento.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, alinhada com as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é fundamental para garantir que estudantes em situação de vulnerabilidade social possam permanecer e ter êxito em seus estudos. A PAE inclui uma série de auxílios, como transporte, alimentação, moradia, saúde, e apoio a estudantes-pais, além de ações voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e a promoção de atividades culturais e esportivas.

O Programa de Auxílio Permanência (PAP) complementa essas ações ao oferecer suporte financeiro que visa igualar as oportunidades entre todos os estudantes e combater a retenção e evasão escolar decorrentes de dificuldades econômicas. Por meio deste programa, são disponibilizados auxílios que abrangem alimentação, transporte, moradia, e outros apoios

necessários para garantir a continuidade dos estudos.

Além disso, o Programa de Bolsa de Ensino oferece aos alunos a oportunidade de participar de atividades acadêmicas e projetos de estudo, o que complementa a formação teórica com experiências práticas. Essas bolsas são distribuídas mediante editais específicos que permitem aos alunos desenvolverem suas habilidades sob a supervisão de docentes e participarem ativamente de sua formação educacional.

A Lei de Cotas

De acordo com Ferreira e Mattos (2007), os debates sobre as políticas de cotas raciais no Brasil frequentemente abordam a questão da subjetividade enfrentada pelos estudantes afrodescendentes. Esses autores argumentam que os afrodescendentes estão inseridos numa espécie de círculo vicioso, no qual a pobreza, a falta de acesso a uma educação de qualidade, as condições precárias de trabalho e o baixo status social acabam reforçando uma identidade marcada por menor valor social, e como consequência tendem a enfrentar múltiplas desvantagens e barreiras que historicamente se retroalimentam. Esse ciclo de desvantagens subjetivas e objetivas torna ainda mais difícil a superação das desigualdades raciais, o que justifica a necessidade de políticas públicas, como as cotas, que visem romper esse círculo vicioso e promover a inclusão desse grupo historicamente marginalizado (Ferreira e Mattos, 2007).

Nesse contexto, uma das mais relevantes ações afirmativas voltadas para o acesso a vagas em Cursos Técnicos e Superiores é a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). A Lei nº 12.711/2012 estabelece que 50% das vagas em cada curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia sejam reservadas para estudantes que tenham cursado todo o ensino básico em escolas públicas. Os outros 50% das vagas continuam destinadas à ampla concorrência. Para ingressar em um Curso Técnico Integrado, o candidato deve ter completado do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. No caso dos Cursos Técnicos Concomitantes ou Subsequentes, o candidato, além de ter cursado o Ensino Fundamental em escola pública, deve ter cursado ou estar cursando o Ensino Médio também em escola pública. As vagas reservadas por essa lei são ainda subdivididas de acordo com critérios socioeconômicos, étnico-raciais e de pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

No caso do IFSP,

[...] a política de ações afirmativas consiste na distribuição de vagas do seu processo seletivo a fim de atender a legislação vigente. Dessa forma, 50% das

vagas de cada curso são reservadas apenas a candidatos que estudaram o ensino fundamental (1º ao 9º ano ou 1ª a 8ª série) integralmente, em instituições públicas brasileiras de ensino (IFSP, 2024).

Para garantir a implementação e a eficácia da Lei de Cotas, uma série de normativos subsequentes foram editados para regulamentar essa política. O Decreto nº 7.824/2012 regulamentou a Lei de Cotas e estabeleceu as diretrizes práticas para a sua aplicação pelas instituições federais. A Portaria Normativa nº 18/2012 detalhou os procedimentos administrativos que as instituições devem seguir para garantir a reserva de vagas. Já a Portaria Normativa nº 21/2012, relacionada ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), assegurou a integração da reserva de vagas prevista na Lei de Cotas a esse importante mecanismo de ingresso nas universidades federais. De acordo com Karruz (2018), após a implementação dessa lei, mais estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas passaram a ingressar nas universidades, o que ajudou a reduzir a desigualdade. Além disso, ao contrário das expectativas negativas, pesquisas mostram que os alunos cotistas têm um desempenho igual ou até melhor do que os não cotistas. Posteriormente, a Lei nº 13.409/2016 ampliou o escopo da política ao incluir também a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Desse modo, a análise do arcabouço normativo que envolve a Lei de Cotas revela que a implementação dessa política enfrenta um rol de complexidades que vai além da simples reserva de vagas. Diversas situações, como as desigualdades regionais, a falta de recursos adequados em algumas instituições e a necessidade de acompanhamento das trajetórias acadêmicas dos cotistas, mostram que a política de cotas deve ser constantemente adaptada e aprimorada, sem desconsiderar as especificidades de diferentes grupos e contextos sociais.

O quadro 3 sintetiza as leis mencionadas e destaca suas principais contribuições para a política de cotas no Brasil.

Quadro 3 - Resumo da Regulamentação

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Decreto nº 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.
Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012	Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.
Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012	Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada -Sisu.
Lei nº 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.
Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017	Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que 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.
Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017	Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012.

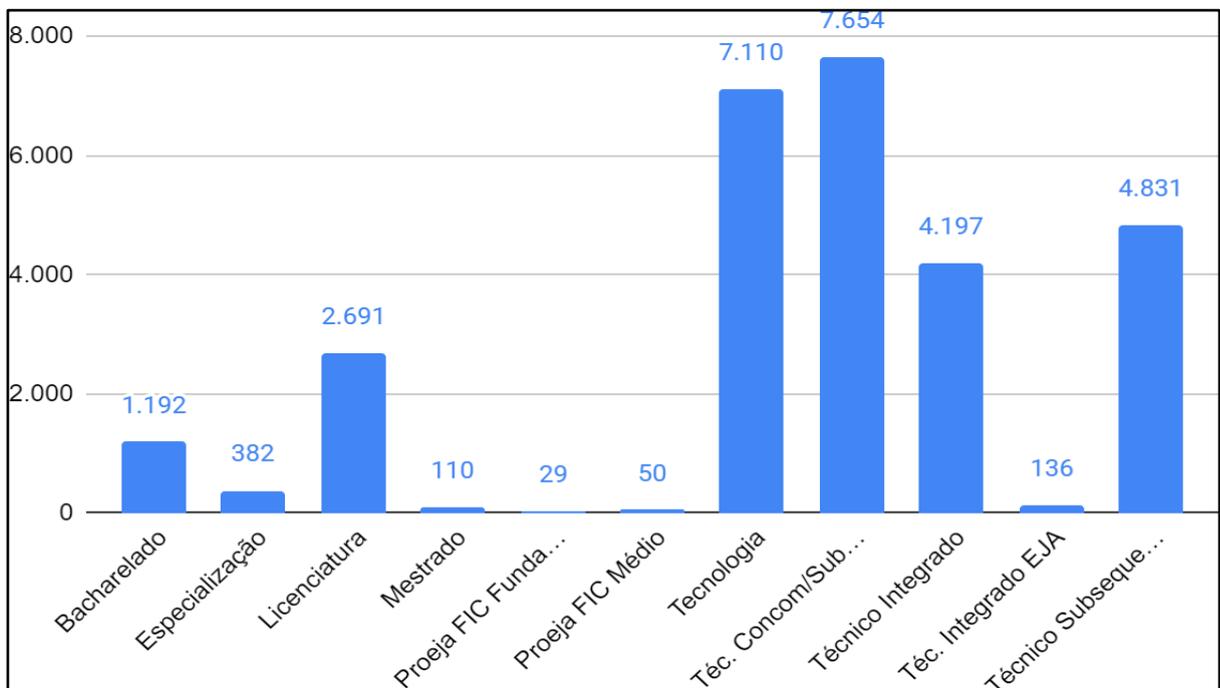
Fonte: (adaptado pelo autor)

3.4. Análise dos Indicadores de Ensino pela Plataforma SUAP (IFSP)

Os Indicadores de Ensino extraídos da plataforma SUAP, referente ao período entre 2014-2024, abrangem as unidades educacionais implantadas nas cidades de Araraquara, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira (Campus Avançado), Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí (Campus Avançado), Matão, Miracatu, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Miguel Paulista (Campus Avançado), São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã (Campus Avançado) e Votuporanga.

Os cursos analisados foram: Técnico Concomitante/Subsequente, Técnico Integrado EJA, Técnico Integrado, Técnico Subsequente. A Figura 6 apresenta os dados referentes ao número de alunos matriculados no IFSP 2014 por tipo de curso.

Figura 6 - Alunos matriculados no IFSP 2014 (por tipo de curso)



Fonte: Suap (Adaptado pelo autor)

Os dados referentes ao número de alunos matriculados nas diferentes modalidades e níveis de cursos no período de 2014 e 2024 demonstram a prevalência dos cursos técnicos em relação às demais modalidades de ensino oferecidas pelo Instituto Federal. Especificamente, as matrículas nos cursos técnicos, que incluem o Técnico Concomitante/Subsequente (7.654),

Técnico Integrado (4.197), Técnico Integrado EJA (136) e Técnico Subsequente (4.831), totalizam 16.818 alunos. Quando comparados ao número total de matrículas nos demais cursos, que somam 15.702, observa-se que os cursos técnicos representam aproximadamente 51,7% do total de matrículas. Este percentual está alinhado com o que preconiza a Lei nº 11.892/2008, que exige que pelo menos 50% das vagas oferecidas pelos Institutos Federais sejam destinadas à educação profissional técnica de nível médio. O Quadro 4 apresenta o número de matrículas por tipo de curso no período de 2014 a 2024.

Quadro 4 - Dados de matrículas por tipos de curso do IFSP (2014 e 2024)

Tipos de curso	2014	2024	Variação Absoluta	Variação Percentual
Graduação (Bacharelado, Licenciatura, Tecnologia)	7.654	21.357	+13.703	+179%
Pós-Graduação (Especialização, Mestrado)	1.170	2.619	+1.449	+124%
Educação Técnica de Nível Médio	16.818	19.719	+2.901	+17,30%
Total Geral	25.642	43.695	+18.053	+70,40%

Fonte: Suap (Adaptado pelo autor)

Os dados acima demonstram que, em 2024, o número total de matrículas no IFSP passou de 25.642 em 2014 para 43.695 em 2024, o que representa um aumento de 70,4% no período. Nos cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), as matrículas passaram de 7.654 para 21.357, com um acréscimo absoluto de 13.703 alunos, equivalente a um crescimento de 179%. Já nos cursos de pós-graduação (Especialização e Mestrado), as matrículas aumentaram de 1.170 para 2.619, um crescimento absoluto de 1.449 matrículas, o que corresponde a uma variação de 124%. Embora a pós-graduação represente a menor proporção de matrículas, esse crescimento indica um aumento no interesse pela especialização e pela continuidade dos estudos acadêmicos, decorrentes de políticas públicas de incentivo à qualificação profissional. No caso da educação técnica de nível médio (Técnico Concomitante/Subsequente, Técnico Integrado, Técnico Integrado EJA e Técnico Subsequente), as matrículas passaram de 16.818 em 2014 para 19.719 em 2024, um aumento absoluto de 2.901 matrículas, o que representa um crescimento de 17,3%.

Esse crescimento nas matrículas na educação técnica de nível médio, embora positivo, não foi acompanhado de uma expansão proporcional no número de ingressantes e concluintes, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Matrículas, Ingressantes e Concluintes na EPT de nível médio do IFSP.

Ano	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2014	16.818	8.609	3.813
2024	19.719	8.936	837

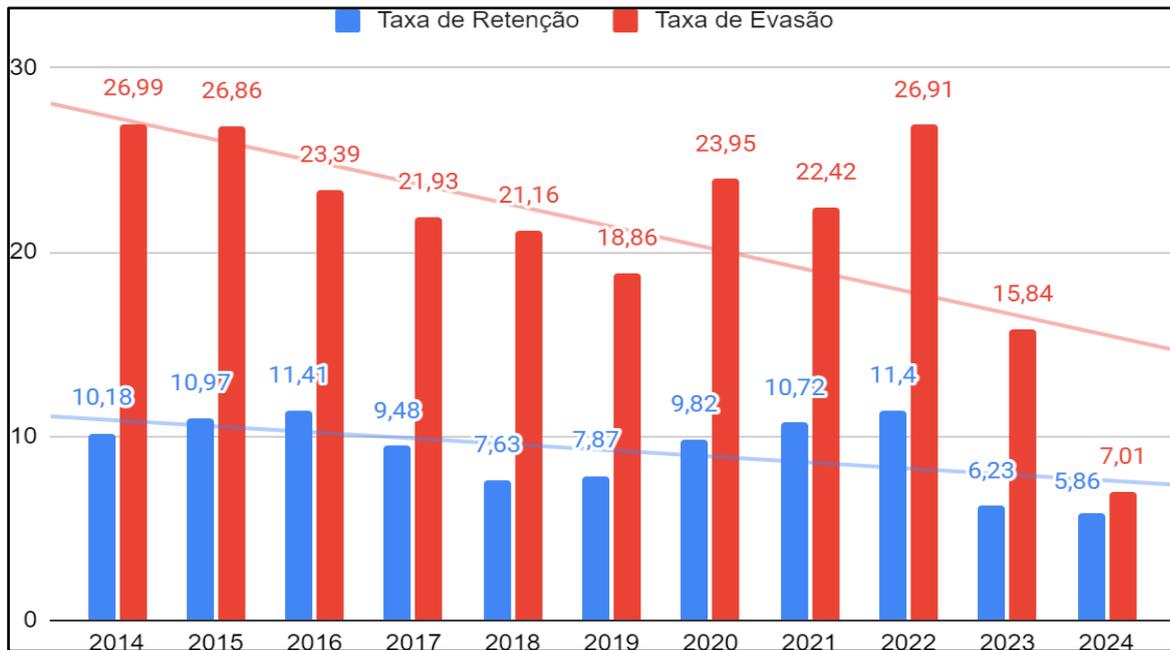
Fonte: Suap (Adaptado pelo autor)

Em 2014, os ingressantes somavam 8.609, enquanto em 2024 passaram para 8.936, o que representa um aumento discreto de apenas 3,8%. Já o número de concluintes apresentou uma diminuição expressiva de 3.813 em 2014 para 837 em 2024, uma queda de aproximadamente 78%. Assim, enquanto os números gerais apontam avanços na expansão da educação técnica, os dados de concluintes mostram que ainda há barreiras importantes a serem enfrentadas para transformar o acesso inicial em formação efetiva e qualificada.

Nas próximas figuras serão apresentados outros indicadores do IFSP que complementam os dados já discutidos: Figura 7 - Indicadores de Retenção e Evasão e Índice de Permanência e Êxito, Figura 8 - Indicadores de Desempenho Acadêmico, Figura 9 - Indicadores de Matrículas e Atividades Acadêmicas, e Figura 10 - Indicadores de Efetividade e Eficiência Acadêmica. Esses indicadores são fundamentais para ampliar a análise das dinâmicas educacionais no IFSP, porque disponibilizam informações detalhadas sobre como a instituição tem lidado com questões como evasão, permanência e êxito dos estudantes ao longo dos anos. Além disso, os índices de efetividade e eficiência ajudam a compreender melhor a relação entre a estrutura oferecida e os resultados alcançados, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

A Figura 7 apresenta os dados sobre os Indicadores de Retenção e Evasão, obtidos pela plataforma Suap-IFSP, que compreendem o período de 2014 a 2024.

Figura 7 - Indicadores de Retenção e Evasão e Índice de Permanência e Êxito



Fonte: Suap (adaptado pelo autor)

A taxa de retenção, que mede o percentual de alunos que atrasaram a conclusão do curso em relação ao total de matrículas atendidas, começou com 10,18% em 2014. A partir de 2016, houve um aumento gradual até alcançar o pico de 11,41%. Contudo, a partir de 2018, a taxa de retenção apresentou uma tendência de queda acentuada, com o percentual de 5,86% em 2024.

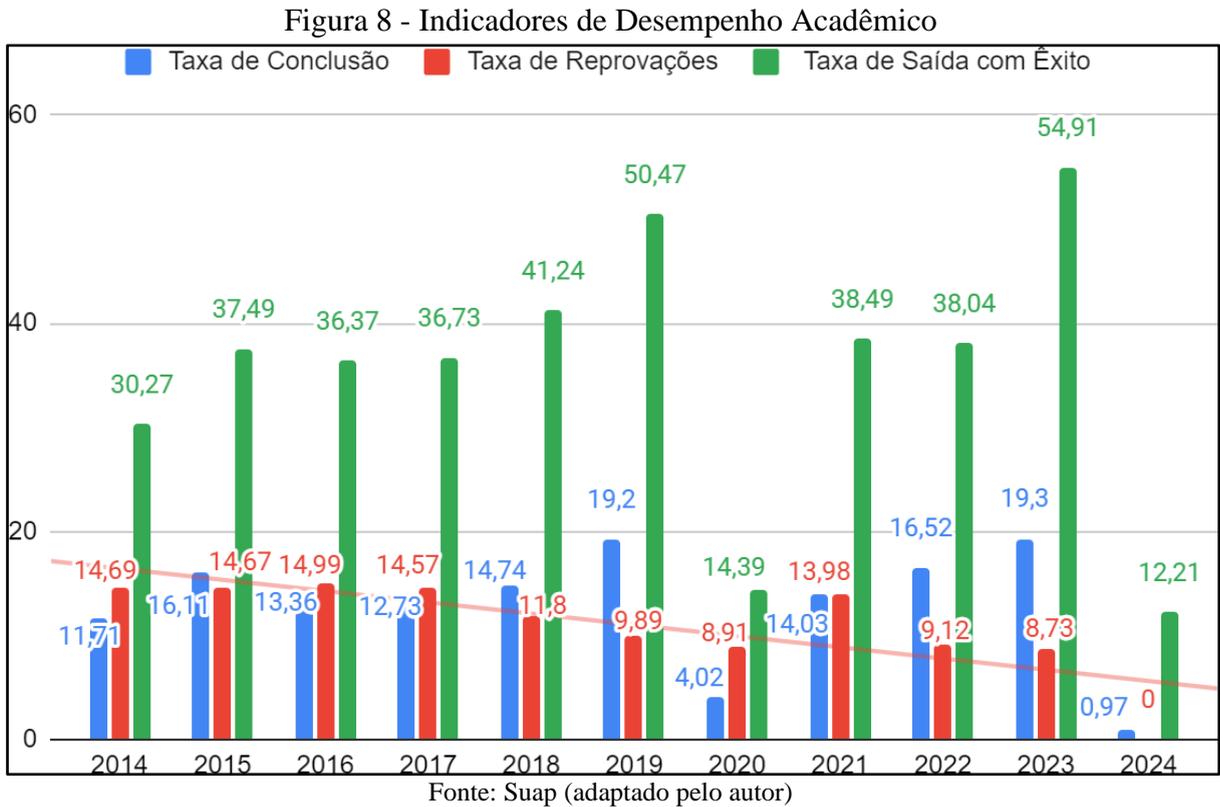
Já a taxa de evasão, que avalia o percentual de matrículas finalizadas evadidas em relação ao total de matrículas atendidas, iniciou-se com 26,99% em 2014 e apresentou uma redução progressiva até 2018, quando chegou a 21,16%. Após esse período, a taxa de evasão experimentou um aumento até atingir 26,91% em 2022. No entanto, em 2024, observou-se uma queda substancial para 7,01%.

A queda significativa na taxa de retenção indica que as estratégias implementadas para evitar atrasos na conclusão dos cursos estão sendo eficazes. Isso pode reforçar a importância de políticas que continuem a oferecer suporte acadêmico direcionado, como monitoria, orientação pedagógica e programas de recuperação de aprendizagem, para manter esse progresso.

Por outro lado, as flutuações na taxa de evasão destacam a necessidade de uma abordagem mais integrada e contínua para enfrentar os fatores que levam os alunos a abandonar seus cursos. A queda na evasão observada em 2024 pode ser resultado de políticas recentes, mas a variação ao longo dos anos indica a importância de manter o foco em ações que abordem não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes, o fortalecimento de programas de apoio financeiro, como bolsas de estudo e auxílio transporte, além de iniciativas que

promovam o bem-estar emocional e psicológico dos alunos.

A Figura 8 apresenta os dados referentes aos Indicadores de Desempenho Acadêmico obtidos da plataforma Suap-IFSP para o período de 2014 a 2024, e incluem a taxa de conclusão, taxa de reprovação e taxa de saída com êxito.



Esses indicadores são importantes para subsidiar a análise das políticas e ações afirmativas disponíveis no IFSP que contribuem para o enfrentamento dos desafios de promoção da equidade étnico-racial, pois permitem identificar quais áreas do ensino demandam maior atenção.

A taxa de conclusão, que mede o percentual de alunos que completaram seus cursos em relação ao total de matrículas atendidas, iniciou com 11,71% em 2014 e apresentou um aumento de 19,2% até 2019. Contudo, observou-se uma queda drástica a partir de 2020, com a taxa reduzida a 0,97% em 2024.

No que se refere à taxa de reprovações, que indica o percentual de alunos que não conseguiram aprovação em suas disciplinas, os dados apresentaram o percentual de 14,69% em 2014, e uma tendência de diminuição ao longo dos anos que chegou a 0% em 2024.

A taxa de saída com êxito, que avalia o percentual de alunos que concluíram seus cursos, registrou 30,27% em 2014 e aumentou significativamente até 2019, quando atingiu 50,47%. No

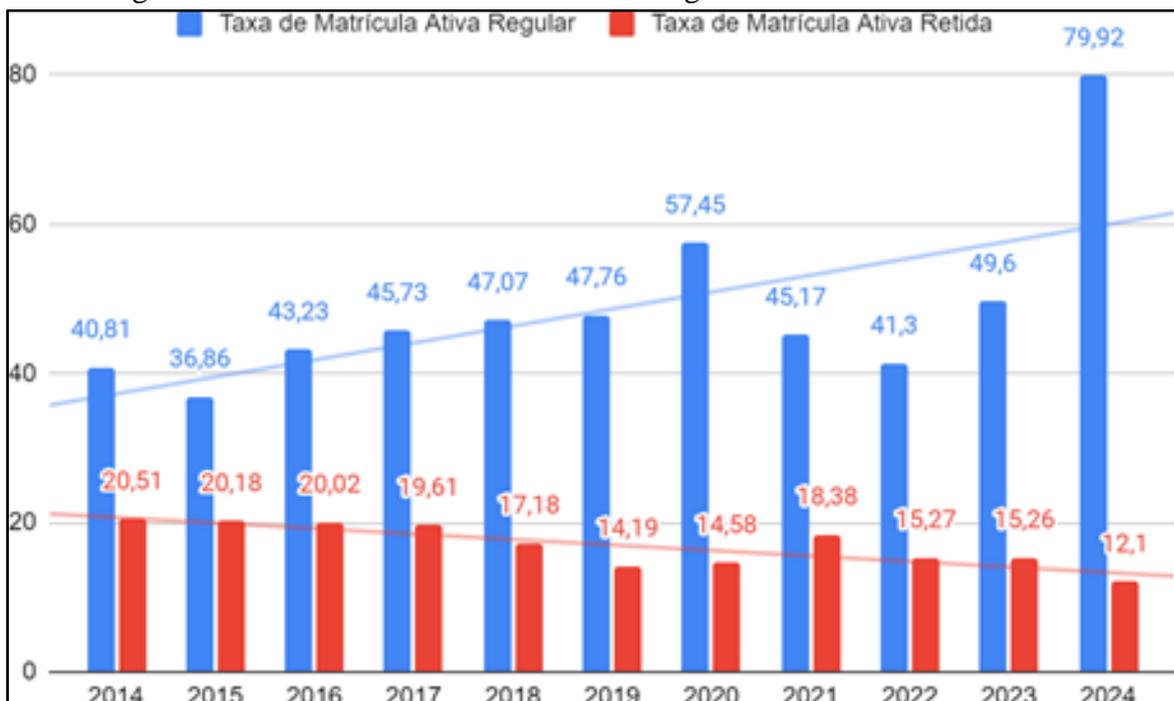
entanto, a partir de 2020, houve uma queda substancial, com a taxa de saída com êxito reduzida a 12,21% em 2024.

Ao comparar a taxa de conclusão com a taxa de saída com êxito, é possível observar que, embora ambos os indicadores tenham aumentado até 2019, a partir de 2020, eles também experimentaram uma queda acentuada. No entanto, a redução na taxa de saída com êxito foi proporcionalmente maior do que na taxa de conclusão, o que sugere que, uma parcela dos alunos que conseguem concluir o curso não o fez com um desempenho que possa ser considerado satisfatório.

Em relação à taxa de reprovação, observa-se uma diminuição ao longo dos anos, até chegar a 0% em 2024. Essa redução demonstra aspectos positivos quanto às políticas educacionais da instituição que visam aumentar o índice de aprovações. No entanto, é possível observar que essa redução não se traduziu em um aumento nas taxas de conclusão ou de saída com êxito, o que pode indicar que, embora os alunos estejam progredindo formalmente nos cursos, eles podem não estar adquirindo as competências e conhecimentos necessários para concluí-los com sucesso.

A figura 9 mostra os Indicadores de Matrícula Ativa Regular e Matrícula Ativa Retida, obtidos da plataforma Suap-IFSP para o período de 2014 a 2024, e destaca a gestão das matrículas em relação à duração dos cursos e ao crescimento do número de estudantes matriculados.

Figura 9 - Indicadores de Matrícula Ativa Regular e Matrícula Ativa Retida



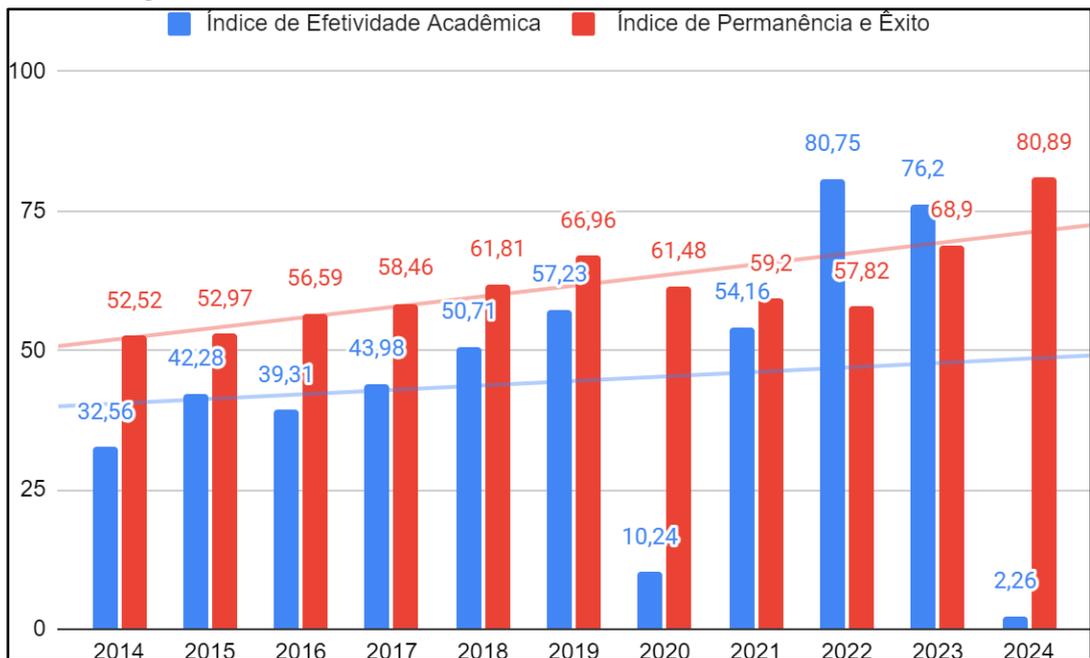
Fonte: Suap (adaptado pelo autor)

A taxa de matrícula ativa regular, que mede o percentual de matrículas que permanecem ativas sem retenção em relação ao total de matrículas atendidas, começou com 40,81% em 2014 e demonstrou um aumento progressivo até 2020 que resultou no percentual 57,45%. Este crescimento é indicativo de uma possível expansão na oferta de vagas e na capacidade institucional de manter os alunos ativos, o que está diretamente relacionado à duração dos cursos e à taxa de crescimento das matrículas. A taxa de matrícula ativa regular continuou a aumentar até chegar a 79,92% em 2024, o que pode refletir um esforço contínuo em melhorar a manutenção das matrículas, influenciado pela expansão dos cursos e pela gestão mais eficiente da oferta de vagas.

Por outro lado, a taxa de matrícula ativa retida, que avalia o percentual de matrículas que continuam ativas apesar de estarem retidas, começou com 20,51% em 2014 e mostrou uma tendência de diminuição ao longo dos anos, até atingir 12,1% em 2024. A redução dessa taxa pode ser atribuída a mudanças na duração dos cursos e a uma possível melhoria na gestão das matrículas, que resultou em uma menor necessidade de retenção. A diminuição dessa taxa também sugere que as estratégias institucionais podem ter sido ajustadas para reduzir o número de matrículas retidas e aumentar a eficiência geral da gestão acadêmica.

Os Indicadores de Efetividade e Eficiência Acadêmica, extraídos da plataforma Suap-IFSP para o período de 2014 a 2024, fornecem uma visão detalhada da eficácia acadêmica e do sucesso dos estudantes, conforme Figura 10.

Figura 10 - Indicadores de Efetividade e Eficiência Acadêmica



Fonte: Suap (adaptado pelo autor)

O índice de efetividade acadêmica, que mede o percentual de alunos que completaram seu curso no prazo previsto em relação ao total de concluintes esperados, iniciou com 32,56% em 2014 e apresentou um crescimento de 57,23% em 2019. Esse aumento indica uma melhoria na capacidade da instituição de conduzir os alunos à conclusão dos cursos conforme o planejamento inicial. No entanto, a partir de 2020, o índice caiu para 2,26% em 2024, uma queda que pode refletir mudanças na estrutura dos cursos ou nas políticas de gestão acadêmica que impactaram a capacidade da instituição de manter os alunos dentro dos prazos esperados.

O índice de permanência e êxito, que combina a taxa de conclusão e a taxa de matrícula continuada regular para medir a permanência e o sucesso dos estudantes, era de 52,52% em 2014 e atingiu 66,96% em 2019. A partir de 2020, o índice mostrou uma ligeira queda, mas ainda assim aumentou para 80,89% em 2024. Essa elevação no final do período aponta para a melhora da eficácia das estratégias institucionais de permanência e êxito dos estudantes, apesar das flutuações anteriores.

Até aqui foi mostrado um panorama dos indicadores educacionais do IFSP no período entre 2014 e 2024, extraídos do SUAP/IFSP. A apresentação desses dados gerais é fundamental para compreender a dimensão educacional e a abrangência da instituição no cenário da educação técnica e tecnológica no estado de São Paulo.

A seguir serão apresentadas informações sobre a participação dos alunos pertencentes aos grupos étnicos Pardo, Preto, Branco e Não Declarados nos cursos técnicos de nível médio do IFSP, que incluem os seguintes tipos de curso: concomitante, integrado e subsequente, extraídos da Plataforma Nilo Peçanha. É importante ressaltar que o sistema SUAP não disponibiliza informações detalhadas e classificadas sobre os ingressos nos cursos técnicos integrados de nível médio por grupos étnico-raciais no período analisado. Essa lacuna limita uma análise mais precisa do impacto das ações afirmativas no âmbito da educação técnica e reforça a importância de aprimorar os mecanismos de coleta e sistematização de dados para que a equidade racial possa ser monitorada de forma mais eficaz.

A tabela 2 agrupa os indicadores acadêmicos e institucionais do IFSP, referentes aos grupos étnicos Pardo, Preto, Branco e Não Declarados, de acordo com os dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha no período entre 2017 e 2023.

Tabela 2 - Indicadores Acadêmicos e Institucionais do IFSP

Ano	Unidades	Cursos	Vagas	Matrículas	Inscritos	Ingressantes	Concluintes
2023	37	254	8.907	21.701	34.209	8.127	4.377
2017	35	207	8.428	18.772	39.494	8.301	3.323

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

A análise dos indicadores do IFSP na tabela acima demonstra que a instituição ofertou 207 cursos de nível técnico distribuídos em 35 campi no estado de São Paulo em 2017. Já em 2023, a oferta foi ampliada para 254 cursos em 37 unidades, duas a mais que em 2017. O número de matrículas também acompanhou essa expansão, passou de 18.772 em 2017 para 21.701 em 2023. Apesar desse avanço, o número de vagas ofertadas permaneceu relativamente estável, de 8.428 em 2017 para 8.907 em 2023. Essa estabilidade pode indicar limitações estruturais ou de recursos, que restringem a capacidade da instituição de ampliar sua oferta em ritmo proporcional à demanda.

O dado que mais chama atenção, no entanto, é o número de inscritos, que apresentou uma redução considerável, que registrou 39.494 em 2017 e 34.209 em 2023. Por outro lado, o número de concluintes aumentou expressivamente, de 3.323 em 2017 para 4.377 em 2023.

Os indicadores referentes ao número de ingressantes e concluintes no IFSP em 2023 levantam preocupações sobre a relação entre acesso e permanência no ensino técnico e tecnológico. No total, foram registrados 8.127 ingressantes, enquanto o número de concluintes foi de 4.377, o que corresponde a apenas 53,9% do total de ingressantes. Uma situação semelhante foi observada em outro conjunto de dados para 2017, com 8.301 ingressantes e 3.323 concluintes, o que resulta em um percentual ainda menor de 40,0%.

As próximas tabelas apresentam uma análise detalhada dos dados do IFSP, classificados por grupo étnico-racial, que incluem as categorias branca, parda, preta e não declarada. Estes dados fornecem informações sobre o número total de matrículas, vagas ofertadas, ingressantes e concluintes em cada grupo, e permitem uma visão mais precisa sobre a participação desses estudantes na instituição.

A classificação racial é um elemento fundamental para compreender como as políticas públicas de inclusão e ações afirmativas têm impactado o acesso e a permanência de diferentes grupos na educação técnica e tecnológica.

A tabela 3 apresenta os dados de 2017 referentes ao número de matrículas, vagas, ingressantes e concluintes classificados por grupos étnicos.

Tabela 3 - Indicadores acadêmicos referentes a 2017 – IFSP

Classificação Racial	Vagas	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Branca	8.349	9.073	4.018	1.585
Parda	8.240	4.668	2.133	684
Preta	7.329	1.184	490	184
Não Declarada	7.977	3.494	1.542	787

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

Os dados apresentados para o ano de 2017 mostram que o grupo de estudantes classificados como brancos concentrou o maior número de matrículas, com 9.073 alunos, seguido pelos estudantes pardos, com 4.668 matrículas. O número de estudantes pretos foi substancialmente menor, com um total de matrículas de 1.184, enquanto o grupo de estudantes que não declararam sua raça foi responsável por 3.494 matrículas.

Os ingressantes brancos também se destacaram em relação às demais categorias, com 4.018 estudantes iniciando os cursos no período, enquanto os pardos representavam 2.133 ingressantes e os pretos apenas 490. Esses números demonstram indícios de que o acesso aos cursos, mesmo após a implementação de ações afirmativas, ainda está marcado por uma distribuição desigual entre os diferentes grupos.

No que tange aos concluintes, a disparidade entre grupos é ainda mais evidente. Apenas 684 estudantes pardos e 184 estudantes pretos concluíram seus cursos, em contraste com os 1.585 concluintes brancos. A taxa de conclusão em relação às matrículas é proporcionalmente mais baixa para os grupos pardos e pretos. O alto número de estudantes que não declararam sua classificação racial, tanto nas matrículas (3.494) quanto nos ingressantes (1.542), é um aspecto que merece atenção. A ausência de dados claros pode dificultar o monitoramento e a avaliação do impacto das políticas afirmativas, além de indicar possíveis resistências ou desconfortos com a autodeclaração.

O A tabela 4 apresenta informações de 2023 sobre o número de matrículas, vagas, ingressantes e concluintes, organizadas conforme a classificação étnico-racial dos estudantes.

Tabela 4 - Indicadores acadêmicos referentes a 2023 – IFSP

Classificação Racial	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Branca	11.260	8.739	4.161	2.446
Parda	6.659	8.619	2.457	1.404
Preta	1.801	8.020	710	332
Não Declarada	1.651	6.212	693	132

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

Os dados de 2023 revelam que os estudantes brancos mantiveram a maior representatividade, com 11.260 matrículas, seguido pelos pardos, que alcançaram 6.659 registros. O grupo de estudantes pretos, embora tenha apresentado um crescimento em relação a 2017, totalizou apenas 1.801 matrículas, enquanto os estudantes que não declararam sua

classificação racial somaram 1.651 matrículas, o que evidencia uma redução significativa nessa categoria. Os ingressos também evidenciam disparidades nos indicadores. Estudantes brancos corresponderam a 4.161 ingressantes, um número substancialmente maior em comparação aos pardos, com 2.457 ingressantes, e aos pretos, com apenas 710. A análise dos concluintes também reforça esse cenário de desigualdades. Entre os brancos, 2.446 estudantes finalizaram seus cursos, enquanto entre os pardos, esse número foi de 1.404, e, entre os pretos, apenas 332 concluíram. A categoria de estudantes que não declararam sua raça continua em declínio, tanto em matrículas quanto em ingressos e conclusões, o que pode indicar uma maior adesão à autodeclaração racial ou a redução de estudantes que optam por não informar sua classificação étnico-racial. Essa mudança é importante, pois dados mais claros permitem monitorar melhor o impacto das políticas públicas.

Embora o aumento no número de concluintes em todos os grupos seja um dado positivo, as diferenças entre os grupos brancos e os demais, especialmente pretos e pardos, ainda são marcantes. A persistência dessa desigualdade sugere a necessidade de estratégias mais eficazes e integradas, capazes de assegurar não apenas o acesso ampliado, mas também a conclusão em condições mais equitativas para todos os estudantes. Esses números indicam a urgência de uma avaliação contínua das políticas afirmativas e do fortalecimento de iniciativas que promovam a permanência e o sucesso acadêmico, sobretudo para os grupos que enfrentam maior vulnerabilidade.

Resultados da Pesquisa

A análise dos dados apresentados na Figura 6 - Alunos matriculados no IFSP 2014 (por tipo de curso) mostra a prevalência dos cursos técnicos dentre as modalidades ofertadas pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), o que representa aproximadamente 65,59% do total de matrículas, o que está em conformidade com a Lei nº 11.892/2008, que estabelece que 50% das vagas oferecidas pelos Institutos Federais sejam destinadas à educação profissional técnica de nível médio. No Quadro 4, os números indicam que em 2014, os cursos de Educação Técnica de Nível Médio (Técnico Concomitante/Subsequente, Técnico Integrado, Técnico Integrado EJA e Técnico Subsequente) contavam com 16.818 alunos matriculados.

Em 2024, esse número aumentou para 19.719, uma variação percentual positiva de 17,30%. Esse aumento de 17,30% no número de matrículas nos cursos de Educação Técnica de Nível Médio entre 2014 e 2024, embora não atenda completamente à Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a triplicação das matrículas na educação

profissional técnica de nível médio, já representa um importante avanço na expansão dessa modalidade educacional. Cabe destacar que esse crescimento é ainda mais relevante considerando que os dados analisados se referem apenas aos cursos técnicos ofertados pelo IFSP no estado de São Paulo. A meta nacional estipula alcançar 2.503.465 matrículas até 2024, enquanto a situação atual em São Paulo registra 194.340 matrículas. Nesse contexto, o crescimento apresentado pelo IFSP tem sua parcela de contribuição para o cumprimento parcial desta meta, o que reforça a importância das políticas públicas e ações afirmativas na ampliação do acesso à formação técnica de qualidade. Além disso, o aumento observado é relevante, principalmente por se tratar do IFSP, que é uma instituição de ensino integrante da rede pública, o que atende diretamente ao requisito do PNE de que pelo menos 50% da expansão ocorra no segmento público.

Ao analisar os ingressantes (Tabela 1), observa-se uma variação muito mais discreta no mesmo período. Em 2014, 8.609 estudantes ingressaram nos cursos técnicos, enquanto em 2024 esse número foi de 8.936, o que corresponde a um aumento de apenas 3,8%. Por outro lado, o número de concluintes apresentou uma queda expressiva de 3.813 em 2014 para apenas 837 em 2024, uma diminuição de aproximadamente 78%. Essa redução acentuada na taxa de conclusão contrasta com a estabilidade no número de ingressantes e o crescimento no total de matrículas, o que indica que as políticas de acesso, embora eficazes para atrair novos estudantes, podem não estar sendo acompanhadas de medidas igualmente eficazes para garantir a permanência e a finalização dos cursos.

Entre 2017 e 2023, o IFSP ampliou sua estrutura física e acadêmica. Passou de 35 para 37 campi e aumentou a oferta de cursos voltados para a educação técnica de nível médio de 207 para 254 no período. Importante destacar que o recorte temporal 2017-2023 justifica-se pelo fato de que esse período é o que está disponível na plataforma Nilo Peçanha para análise da representatividade étnico-racial. Ressalta-se também que o sistema administrativo do IFSP não disponibiliza informações detalhadas sobre o fluxo acadêmico desses grupos étnicos em suas bases de dados internas, o que inviabiliza análises específicas diretamente na instituição. Assim, os dados extraídos da plataforma Nilo Peçanha foram utilizados como a única fonte acessível e confiável com relação às informações disponíveis para esse intervalo de tempo. Quanto aos indicadores referentes ao conjunto de alunos pretos, pardos e brancos na educação técnica do IFSP (Tabela 2), foram extraídos da plataforma Nilo Peçanha para os anos de 2017 e 2023. O número de vagas oferecidas expandiu de 8.428 em 2017 para 8.907 em 2023. Apesar desse aumento discreto, ele demonstra uma tentativa de acompanhar a crescente demanda pela educação técnica, embora não tenha sido suficiente para reverter a redução no número de

inscritos, que caiu de 39.494 em 2017 para 34.209 em 2023. Em relação aos ingressantes, houve uma ligeira queda, de 8.301 em 2017 para 8.127 em 2023, enquanto o número de concluintes aumentou de 3.323 para 4.377 no mesmo período.

A análise dos indicadores de matrículas, vagas, ingressantes e concluintes por grupos étnico-raciais (pretos, pardos e brancos) na educação técnica do IFSP entre 2017 e 2023 (Tabela 3 e 4) permitiu identificar e avaliar as limitações das ações voltadas à equidade racial. Em termos de matrículas, observa-se um aumento no número total para todos os grupos entre os dois períodos analisados. Os estudantes brancos passaram de 9.073 matrículas em 2017 para 11.260 em 2023, um representativo crescimento de 24%. Já os estudantes pretos e pardos, somados, passaram de 5.852 para 8.460, com um aumento mais expressivo de 44,6%, ainda que a representatividade branca continue predominante nos dois anos analisados.

Quanto aos ingressantes, em 2017, os grupos preto e pardo, que juntos registraram 2.623 alunos, saltaram para 3.167 em 2023, o que representa um crescimento de 20,7%. Enquanto isso, o grupo branco apresentou um crescimento mais discreto, de 4.018 para 4.161, com uma variação de apenas 3,5%.

Ao analisar os concluintes, percebe-se um avanço entre os grupos preto e pardo, cuja soma passou de 868 em 2017 para 1.736 em 2023, um aumento proporcional de 100%. No mesmo intervalo, os concluintes brancos passaram de 1.585 para 2.446, com crescimento de 54,3%. Apesar do aumento proporcional mais acelerado dos grupos preto e pardo, os estudantes brancos ainda concentram o maior número absoluto de concluintes, um indicativo de que a permanência e o sucesso acadêmico ainda apresentam disparidades entre esses grupos, dados que refletem a necessidade de medidas que visem estabelecer maior equilíbrio na participação étnico-racial na educação técnica de nível médio.

Com base na análise das informações apresentadas neste estudo, quanto à inclusão étnico-racial na educação técnica de nível médio no IFSP, os dados evidenciaram um crescimento expressivo no número de matrículas e ingressantes dos grupos pretos e pardos entre 2017 e 2023, com aumentos de 44,6% e 20,7%, respectivamente. Isso indica que as políticas de ações afirmativas têm contribuído para ampliar o acesso desses grupos à Educação Profissional Técnica. Apesar dos avanços no âmbito do acesso, as desigualdades ainda persistem no tocante à permanência e conclusão dos cursos. Embora o número de concluintes pretos e pardos tenha dobrado (100% de aumento) no período analisado, os estudantes brancos ainda concentram o maior número absoluto de concluintes, o que sugere que as maiores dificuldades para concluir com êxito a formação técnica são identificadas no grupo de estudantes negros.

Os dados também demonstraram que, apesar dos esforços das políticas de ações

afirmativas para ampliar o acesso, são necessárias medidas complementares para garantir a permanência e o sucesso acadêmico da população negra na educação técnica de nível médio.

Cabe salientar que apenas o ingresso, ou mesmo a permanência dos estudantes na escola, não são suficientes para promover a equidade racial almejada, e que os obstáculos enfrentados pelos estudantes negros vão além do ambiente acadêmico e estão relacionados a questões mais amplas como o racismo estrutural, a desigualdade social e a falta de oportunidades no mercado de trabalho. Nesse aspecto, é fundamental implementar estratégias que abordem esses obstáculos e que contribuam para garantir um maior equilíbrio na distribuição das oportunidades educacionais.

Assim, observa-se que, apesar de avanços no acesso aos cursos técnicos, há uma demanda por estratégias mais efetivas, que possam mitigar os impactos das desigualdades históricas sobre os grupos racializados na educação técnica. Essas ações devem integrar políticas que contemplem tanto a ampliação de vagas quanto iniciativas voltadas ao acompanhamento e ao apoio pedagógico, com o objetivo de promover maior equidade no desempenho acadêmico e na conclusão dos cursos.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram progressos no acesso de estudantes negros, mas também evidenciam a existência de barreiras relacionadas à permanência e conclusão dos cursos. A análise dos dados aponta para a necessidade de reformulações nas políticas educacionais e nas estratégias de apoio ao estudante que possam contribuir para o aprimoramento de práticas educacionais em outras instituições da Rede Federal e de outras redes de ensino.

Com base nesses dados, este estudo pode subsidiar futuras pesquisas na área educacional em diferentes regiões do Brasil e em diversas modalidades de ensino técnico, para que seja possível identificar variações e particularidades regionais na implementação das políticas públicas de inclusão. Isso contribui para a criação de uma base de dados mais ampla, que poderá embasar estudos sobre desigualdade racial na educação e possibilitar uma visão mais abrangente do tema em nível nacional. O foco em estratégias que melhorem a permanência dos estudantes no sistema educacional é especialmente relevante, visto que a evasão escolar continua sendo um obstáculo para a efetividade das políticas de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) da rede federal, com foco no período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A motivação para a realização deste trabalho está ancorada na necessidade de compreender como iniciativas de promoção da equidade racial têm impactado o acesso de estudantes negros à educação profissional técnica de nível médio. Historicamente marginalizada no Brasil, a população negra enfrenta dificuldades persistentes no acesso a oportunidades educacionais, além de barreiras relacionadas à permanência e conclusão desses cursos.

Nesse contexto, a pesquisa buscou responder a uma lacuna específica: como as políticas públicas e ações afirmativas têm enfrentado os obstáculos que limitam a participação de estudantes negros na EPTNM? Essa questão ganha relevância ao considerar que as desigualdades raciais no sistema educacional refletem padrões históricos de exclusão social e econômica.

Para responder a essa questão, este estudo começou com uma discussão teórica sobre a desigualdade educacional ao longo da história, que incluiu em sua abordagem a interseção com as questões étnico-raciais e o racismo estrutural, conceitos fundamentais para compreender as barreiras enfrentadas pela população negra no sistema educacional brasileiro.

O racismo estrutural, presente desde o período colonial, moldou um sistema que ainda hoje reproduz dificuldades para grupos racializados, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação. Não se trata apenas de um comportamento individual, mas algo que está enraizado nas instituições e nas práticas sociais. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social, absorve e reproduz preconceitos e estereótipos presentes na sociedade que acabam por contribuir para a manutenção das desigualdades raciais.

Outro ponto relevante do estudo foi a herança histórica da escravidão e seus impactos no sistema educacional brasileiro, que resultaram em desigualdades profundas, refletidas atualmente na baixa representatividade de estudantes negros na escola.

Além disso, a pesquisa destacou a importância das ações afirmativas como instrumentos de correção das distorções históricas, dentre as quais destacou-se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), consideradas como exemplos de iniciativas voltadas para a promoção da equidade racial.

O estudo também abordou o protagonismo da educação profissional técnica no desenvolvimento econômico e social do país. No entanto, verificou-se que, para que essa

modalidade de ensino possa contribuir de fato para a inclusão étnico-racial, é fundamental a adoção de políticas que possibilitem não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos por estudantes negros.

Para compreender a articulação dessas políticas com as dinâmicas sociais, este estudo definiu procedimentos metodológicos que permitissem a interpretação dos indicadores educacionais na perspectiva dos determinantes legais. Para tanto, adotou-se abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas, com o objetivo de fazer uma análise exploratória dos fenômenos estudados. Essa escolha foi motivada pela necessidade de compreender questões relacionadas à implementação das políticas de inclusão étnico-racial, temas que ainda carecem de maior exploração no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

A coleta de dados envolveu fontes secundárias, como documentos institucionais, legislações e plataformas eletrônicas governamentais, como a Plataforma Nilo Peçanha, o IBGE, o IPEA e a plataforma SUAP do IFSP. A partir desses dados, foi possível examinar a evolução das políticas de inclusão étnico-racial e relacionar os indicadores educacionais ao contexto histórico e institucional.

A pesquisa foi realizada no estado de São Paulo, com foco no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), uma instituição que está inserida em um cenário socioeconômico marcado por desigualdades regionais e sociais. Esse contexto permitiu analisar como as políticas públicas de inclusão podem ampliar o acesso a oportunidades educacionais para populações historicamente marginalizadas e contribuir para o desenvolvimento econômico da região.

As limitações da pesquisa se concentraram especialmente na obtenção de dados mais recentes e na falta de informações sistematizadas sobre a inclusão étnico racial nas instituições de ensino. Apesar disso, os procedimentos metodológicos adotados proporcionaram uma base sólida para avaliar os impactos das políticas públicas de acesso à educação ao conectar os dados obtidos às discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores.

Os resultados deste estudo foram organizados em três níveis de análise. Inicialmente, apresentou-se os dados referentes aos cursos técnicos em nível nacional para fornecer uma visão ampla do cenário educacional no Brasil; em seguida, restringiu-se o foco aos cursos técnicos ofertados exclusivamente pelos Institutos Federais, com ênfase no papel estratégico dessas instituições no ensino técnico brasileiro; por fim, analisou-se os dados do IFSP, que pela sua relevância na oferta de cursos técnicos e tecnológicos no estado de São Paulo, foi possível avaliar, de forma consistente, os impactos das políticas públicas no acesso, permanência e êxito dos estudantes negros na educação técnica. A análise dos indicadores sob a perspectiva dessas três dimensões possibilitou identificar tendências gerais e ressaltar particularidades regionais e

institucionais, o que contribuiu para ampliar o debate sobre as oportunidades e os avanços relacionados aos cursos técnicos no Brasil.

Conforme evidenciado nos dados apresentados, no âmbito nacional, os indicadores referentes aos cursos técnicos de nível médio mostraram que, entre 2017 e 2023, as vagas destinadas à população parda e preta cresceram, respectivamente, 20,95% e 36,24%. As matrículas aumentaram 34,78% para os pardos e 54,45% para os pretos, enquanto os ingressantes registraram elevações de 46,64% (pardos) e 75,09% (pretos). O percentual de concluintes referentes à população parda, por sua vez, apresentou um crescimento de 42,55%; a população preta foi a que mais se destacou ao registrar nesse período o percentual de 83,29%. No agrupamento dos dados da população parda e preta, os indicadores evidenciaram acréscimos de 27,67% em vagas, 35,09% em matrículas, 25,73% em ingressantes e 48,89% em concluintes.

No cruzamento dos dados entre as etapas de ingresso na EPT para esse agrupamento étnico, observou-se que 58% das vagas ofertadas no país foram convertidas em matrículas em 2017, índice que saltou para 61% em 2023. Na relação entre ingressantes e matrículas, 34% dos alunos matriculados ingressaram em cursos técnicos em 2017, mas caiu para 31% em 2023. Essa redução pode estar relacionada aos impactos da pandemia e ao aumento no número total de matrículas em 2023, que não foi acompanhado pelo mesmo crescimento no número de ingressantes. Na relação de concluintes e ingressantes, os resultados apontaram que 58% dos ingressantes concluíram os cursos em 2017, enquanto esse índice subiu para 69% em 2023, um indicativo de que as ações que visam aumentar a inclusão étnico-racial na educação têm apresentado resultados positivos.

No recorte dos institutos federais do Brasil, observa-se uma tendência similar, com destaque para o percentual de ingressantes da população parda e preta, que atingiram, no período entre 2017 e 2023, 46,34% e 73,92%, respectivamente. Outro indicador relevante foi o número de concluintes para esses dois grupos étnicos, que registraram o percentual de 43,77% e 81,61% no mesmo período. Nesse aspecto, os dados mostraram altos percentuais de ingressantes e concluintes entre pardos e pretos, o que sugere que as medidas para permanência e êxito acadêmico têm ajudado a reduzir desigualdades no setor educacional.

No Instituto Federal de São Paulo (IFSP), os dados também mostraram avanços no acesso, permanência e no êxito da população negra (parda e preta) nos cursos técnicos de nível médio entre 2017 e 2023. A ampliação do acesso se refletiu no aumento de 6,87% no número de vagas destinadas a esses estudantes. O crescimento das matrículas, que alcançou 44,56% no período, demonstra um maior interesse dessa população pelo ensino técnico. Em 2023, o número de ingressantes foi 20,73% maior em relação a 2017. O dado mais expressivo, no

entanto, foi o número de concluintes, que praticamente dobrou, com um aumento de aproximadamente 99%.

Embora, em números absolutos, a representatividade da população negra ainda seja menor, a evolução percentual desse grupo entre 2017 e 2023, em todas as etapas do processo de ingresso na educação, evidencia a ampliação de oportunidades e a redução das desigualdades no acesso, permanência e conclusão dos cursos.

Diante dos resultados positivos dos indicadores em favor das políticas de inclusão étnico racial na educação, é necessário articular esses avanços com ações práticas que garantam a continuidade dos efeitos observados e promovam o aprimoramento dessas políticas para ampliar seu alcance e efetividade.

Nesse sentido, a ampliação das ações afirmativas já existentes deve ocorrer de forma integrada, para que essas políticas possam atender às realidades regionais e às necessidades socioeconômicas dos estudantes. A criação de mecanismos de monitoramento contínuo permite a avaliação do impacto dessas políticas ao longo do tempo. Adicionalmente, o acompanhamento dos estudantes contemplados por essas políticas pode fornecer subsídios para ajustes necessários e contribuir para a efetividade das ações e para a redução das barreiras que ainda dificultam a trajetória acadêmica dessa população.

Outra aplicação relevante diz respeito à formação continuada de professores e gestores escolares. A capacitação docente deve incluir conteúdos relacionados ao racismo estrutural, às desigualdades históricas e às estratégias pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural. Essa formação pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos e reduzir preconceitos e estereótipos que ainda permeiam as práticas pedagógicas.

No âmbito institucional, é fundamental incorporar aos currículos temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, conforme a obrigatoriedade prevista na Lei nº 10.639/2003, de maneira que a integração desses conteúdos seja feita de forma transversal e que envolva todas as áreas do conhecimento.

Por fim, destaca-se a importância de se investir em campanhas de sensibilização e mobilização social que promovam a visibilidade das políticas de inclusão étnico-racial, direcionadas tanto à comunidade escolar quanto à sociedade em geral, com o objetivo de desconstruir preconceitos e incentivar a participação ativa de todos os segmentos na promoção da equidade racial.

Por fim, pelo conjunto de dados apresentados neste estudo, é possível concluir que as políticas públicas e ações afirmativas implementadas pela instituição têm sido eficazes para

promover a inclusão da população negra em seus cursos técnicos de nível médio.

"É importante esclarecer que as conclusões apresentadas estão limitadas aos dados coletados no período de 2014-2024 e ao escopo metodológico definido. As interpretações realizadas buscam refletir fielmente as evidências obtidas, o que as separa de possíveis especulações.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES D. 1ª ed. **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 103-116.
- ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016. DOI: 10.14244/198271991459. Disponível em: <reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?format=pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- ASSIS S. M.; NETA O. M. M. Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. *Revista Tópicos Educacionais*, v. 1, p. 190-212, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23171/1/Educa%c3%a7%c3%a3oProfissionalNoBrasil_2015.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco – o negro no imaginário das elites, século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/R9MH5YDZt7Rh684MDxGBFBv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 1995.
- BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- BOMENY, H. Reformas Educacionais. In: ABREU, A. A. **Dicionário históricobiográfico da Primeira República (1889-1930)**, 2010. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BOTO, C. A intelectualidade paulista, o Manifesto dos Pioneiros e a Universidade de São Paulo em sua primeira “missão”. *Estudos Avançados*. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/158751>. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF: Casa Civil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: Casa Civil, 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Brasília, DF: Casa Civil, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1967**. Brasília, DF: Casa Civil, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm#:~:text=L8948&text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%20%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999, aprovado em 5 de outubro de 1999.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o programa diversidade na universidade, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnepc_003.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, Lei n.º 9.029, de 13 de abril de 1995, Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985, e Lei n.º 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Câmara de Educação Básica/MEC, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/10/2012&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=160. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Senado Notícias. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centros Federais de Educação Tecnológica.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/centros-federais-de-educacao-tecnologica>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Conheça o MEC**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN172020.pdf?query=BNCC%20EI%5C/EF. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional [...]. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CAPRINI A. B. A (Org.). **Educação e Diversidade Étnico-Racial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade*. v. 7. n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CASTIONI R.; SOUZA E. C. L. (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora UNB, 2012.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. 1ª ed. Brasília: Inep/MEC, 2006, p. 105-110.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social (2003-05), Bruxelas, 2003. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 26 jul. 2024.

COSTA, M.I.S., IANNI, A.M.Z. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018. ISBN: 978-85-68576-95-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0004>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DARLAN M. D.; LUIZ R. G. **A Educação Profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil: do fordismo ao padrão flexível de produção**. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

DIAS, E.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?lang=pt>. Acesso em 08 jul. 2024.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012

DYE, T. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, 1975.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERREIRA A. J. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. ISBN 8520910106, 9788520910108. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRAS, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 27, n. 1, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-98932007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 68.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, N. L.; ANTUNES, C. P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wfjfqJ4ZVLMK83dvqnMWBvD/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20594>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GOIS, A. O ponto a que chegamos: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_hl9EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false. Acesso em 4 abr. 2024.

GOMES A. B. S. **A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as Experiências do Neab Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de Nêgo"**. 262 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Brasileira). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2007.

GOMES N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19971/11602>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GOMES, J.B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA)**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.” *Currículos sem Fronteiras*, vol. 12, no. 1, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRISA, G. D. Reorganização curricular para a educação das relações étnico-raciais. In: **XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: diversidade e (des)igualdades**. Salvador: UFBA, 2011.

HANASHIRO, D. M. M. Convivendo e desvendando a diversidade e a inclusão nas organizações. In: HANASHIRO, D. M. M.; TEIXEIRA, M. L. M. (Orgs.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada na era digital**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Rio de Janeiro. IPEA, 2001

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama. São Paulo. IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 8 ago. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Resolução n. ° 62, de 07 de agosto de 2018. Aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://jnd.ifsp.edu.br/images/documentos/OrgDidatica_Educacao-Basica_Resolucao_62-2018.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Seleção para cursos técnicos do IFSP: gabarito final e resultado preliminar. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/noticias/4574-selecao-para-cursos-tecnicos-do-ifsp-garanta-sua-vaga>. Acesso em: 18 ago. 2024.

THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

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.scienceopen.com/document?vid=26bac383-8d05-4274-8166-94a5f8d622ed>. Acesso em: 06 ago. 2024.

KUENZER A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO. J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES A. C.; MACEDO E. **Teorias de currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática Inclusiva. In: **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 21-36.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NEYP, A. F. V. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. 1ª ed. Brasília: Inep/MEC, 2006.

NÓBREGA E. F.; SOUZA F. C. S. Educação profissional no brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 1, nº. 03. 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/583>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

PETEROSSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 1).

PORTAL DA INDÚSTRIA. Agência de Notícias da Indústria. SENAI coordena força-tarefa para requalificar 4,2 milhões de trabalhadores, 1922. Disponível em: <https://noticias.portal.daindustria.com.br/noticias/educacao/senai-coordena-forca-tarefa-para-requalificar-42-milhoes-de-trabalhadores/>. Acesso em: 1 set. 2024.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica, Volume V. 1ª edição. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

SAMPIERI, C.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora Ltda, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124. Campinas> Cedes, 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 set. 2024

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 8.

SCHMIEGUEL C. Conceito de lei em sentido jurídico, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229772314.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SEKI, A. L. S.; MACHADO, M. C. G. A disciplina de instrução moral e cívica na Reforma educacional de Benjamin Constante de 1890. Jornada do Histedbr, VIII, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/4262/5528/16720>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, A. J. N. DA; SILVA, A. B. DA. (Orgs.). **A educação enquanto fenômeno social: Avanços, limites e contradições**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. 1ª ed. Brasília: Inep/MEC, 2003, p. 55-80.

SMITH, K. B.; LARIMER. C. W. *The Public Policy Theory Primer*. Boulder--CO, Westview Press, 2009.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. Seminário Exclusão Social, PUC-SP, 1998. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/exclusao.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SPOSATI, A. Mapa da exclusão/inclusão social. Consciência, n. 36, out. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SPOSATI, A. O. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênios, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ulu>

siada.pt/handle/11067/4180 Acesso em: 25 jul. 2024.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

WERNECK, C. Acorda, monstro! In: Centro Lydia Coriat (Org.). **Escritos da criança**. [s. l.], v. 5, n. 1, ed. Centro Lydia Coriat, p. 107-112, 1998.

WOLFF, D. L.; RAMOS, J. C. S. O Histórico da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais: uma política pública em análise. In: **II Jornada ibero-americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação 2017, Natal (RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ijorneduc/52279->. Acesso em 24 jul. 2024.

XAVIER T. R. T. M.; FERNANDES N. L. R. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/710>. Acesso em: 02 ago. 2024.