



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEONE ALVES DA SILVA

**O ACESSO DE JOVENS NEGROS DO IFBA AOS CURSOS DE
ALTO PRESTÍGIO DA UFBA: RAÇA, POLÍTICAS
AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Salvador
2025

LEONE ALVES DA SILVA

**O ACESSO DE JOVENS NEGROS DO IFBA AOS CURSOS DE
ALTO PRESTÍGIO DA UFBA: RAÇA, POLÍTICAS
AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus
Coorientador: Prof. Dr. Roberto da Cruz Melo

Salvador
2025

Silva, Leone Alves da.

O acesso de jovens negros do IFBA aos cursos de alto prestígio da UFBA [recurso eletrônico] : raça, políticas afirmativas e trajetórias escolares / Leone Alves da Silva. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Lícia Teles Brito de Jesus.

Coorientador: Prof. Dr. Roberto da Cruz Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Ações afirmativas. 3. Assistência estudantil. 4. Cotas raciais. 5. Ensino Médio Integrado. 6. Ensino superior. 7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. 8. Universidade Federal da Bahia. I. Jesus, Marta Lícia Teles Brito de. II. Melo, Roberto da Cruz. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 25/07/2025 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) LEONE ALVES DA SILVA, de matrícula 2023106603, intitulada O ACESSO DE JOVENS NEGROS DO IFBA AOS CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO DA UFBA: RAÇA, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES. Às 14:00 do citado dia, Sala a confirmar da FACED, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL, Profª. Dra. EDILZA CORREIA SOTERO, Profª. Dra. JUSCINEY CARVALHO SANTANA e Prof. Dr. ROBERTO DA CRUZ MELO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.



Dra. EDILZA CORREIA SOTERO, UFBA

Examinadora Externa ao Programa



Dra. JUSCINEY CARVALHO SANTANA, UNILAB

Examinadora Externa ao Programa



Dr. ROBERTO DA CRUZ MELO, UERJ

Examinador Externo ao Programa



Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL, UFBA

Examinadora Interna



Dra. MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS, UFBA

Presidente



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

Leone Alves da Silva
LEONE ALVES DA SILVA

Mestrando(a)

AGRADECIMENTOS

*Chegar para agradecer e louvar
[...]*

Agradecer;

Ter o que agradecer;

Louvar e abraçar!

(Abraçar e Agradecer, Maria Bethânia, 2016).

Esta dissertação não seria possível sem a presença e o incentivo de pessoas queridas que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada. A conclusão desse mestrado deve-se aos bons encontros com essa gente, com as quais compartilhei tanto os momentos bons quanto os mais difíceis desses últimos dois anos. A todas e todos, expresso minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a minha família, por todo o amor, paciência e apoio incondicional. A Mainha, Aldneia, e meus irmãos, Lavínia e Benjamin, que estiveram ao meu lado nos momentos de cansaço e nas conquistas. Repito as palavras ditas na monografia: este trabalho também é de vocês, para vocês.

O silêncio, as orações e os cuidados dos meus avós, Damiana e Deraldo, que ajudaram Mainha na difícil tarefa de me educar desde o meu nascimento. É muito bom ser seu neto. Em especial, os *bons dias* e os áudios pelo WhatsApp da minha avó perguntando como estou, onde estou, se já comi. Com certeza, isso me encorajou cada dia. A minha vó, Maria Patrícia (*in memoriam*), sua história e sua sabedoria carregou comigo para sempre. De onde estiver, você continua me inspirando.

Aos amigos e amigas que a universidade me presenteou: Bruna, Driele, Emmanuel, Indiana, Jéssica, Maria Luiza e Rosa Helena. Deixo meu carinho e agradecimento pelas conversas, pelas trocas e pela cumplicidade. Obrigado pelos risos, pelas viagens, pelo samba sambado, pela cerveja gelada. Com bem diz, Maria Bethânia (2016), “*agradecer os amigos que fez e que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...*”.

Agradeço em especial ao meu amigo Caio, pela generosidade em ler com atenção o último artigo deste trabalho. Suas observações, sua sensibilidade e apoio nesse momento decisivo foram fundamentais para que eu pudesse finalizar este texto com mais clareza, confiança e consistência.

As minhas amigas, Elane e Jamile, que me apoiam desde sempre e estão comigo nas minhas maiores aventuras. Recordo das noites em claro que Jamile passou comigo, ajudando-me a fazer meus trabalhos escolares, que eu deixava para última hora. Também relembro as

inúmeras vezes em que Elane me acompanhou nas tarefas burocráticas, quando eu ainda era um adolescente aprendendo a viver no mundo (continuo aprendendo). Sem dúvidas, vocês fazem parte dessa minha formação.

Agradeço imensamente à minha orientadora, minha pró, Marta Lícia, por sua orientação atenta, pela escuta generosa e pelas contribuições fundamentais em cada etapa desse percurso. Escrevendo esses agradecimentos me dei conta que trabalhamos juntos há seis anos! Sua confiança no meu trabalho foi essencial para que eu pudesse seguir em frente, mesmo diante dos desafios. Sou muito feliz pelo nosso encontro.

Ao meu coorientador, Roberto Melo, agradeço pelas contribuições valiosas e pela disposição em acompanhar e enriquecer esse percurso. Sua colaboração foi essencial para que este trabalho ganhasse consistência e profundidade.

Registro minha gratidão também às instituições que viabilizaram esta pesquisa. Em especial, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), na pessoa da assistente social Eliana Silva Nascimento. À Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura do Prof. Penildon Silva Filho e da Profa. Karina Menezes. Agradeço pela disponibilidade, pela atenção e pelo apoio na obtenção dos dados utilizados nesta pesquisa.

Às professoras Edilza Sotero e Jusciney Santana, agradeço pelas críticas, pelos questionamentos instigantes e pelas sugestões na banca de qualificação. Suas contribuições deram direcionamentos importantes para o aprimoramento deste estudo.

Agradeço também aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em especial, a Profa. Gilvanice Musial e Profa. Maria Hermínia Laffin, cujo componente curricular sobre estado do conhecimento ampliaram minhas reflexões e contribuíram diretamente para a construção deste trabalho.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por terem colocado todas essas pessoas maravilhosas em minha vida e me guiado até aqui.

Por fim, à UFBA, esse espaço único de formação na minha trajetória acadêmica. Sou o que sou por causa da universidade. Reafirmo aqui minha gratidão e meu orgulho por ser formado em Pedagogia (2017-2022) e, agora, me tornar Mestre em Educação nessa instituição. VIVA À UFBA!

SILVA, Leone Alves da. **O acesso de jovens negros do IFBA aos cursos de alto prestígio da UFBA: raça, políticas afirmativas e trajetórias escolares.** Orientadora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus. 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a trajetória de egressos, atendidos pela política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que ingressaram pela política de cotas em cursos considerados de alto prestígio da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo parte da hipótese de que o acesso de egressos do IFBA aos cursos de alto prestígio na UFBA foi possível pela combinação entre a política de assistência estudantil, que garantiu condições de permanência e conclusão do Ensino Médio Integrado (EMI), e a política de cotas, que ampliou as oportunidades de ingresso no Ensino Superior. A dissertação foi estruturada no formato *multipaper*, composta por três artigos, que embora independentes, articulam-se em torno do mesmo eixo investigativo e foram construídos a partir de uma abordagem qualitativa. O primeiro artigo trata da análise de teses e dissertações que abordam os destinos dos egressos do EMI, evidenciando que, embora haja baixa inserção no mercado de trabalho, a experiência formativa contribui para a ampliação dos projetos de vida dos sujeitos, que optaram, em sua maioria, por continuar os estudos no Ensino Superior. O segundo artigo versa sobre a política de cotas nas instituições federais de Ensino Superior, com base na análise de dados estatísticos educacionais referentes ao período de 2019 a 2024, revelando que estudantes negros passaram a compor a maioria das matrículas nas instituições públicas, concentrando-se majoritariamente nos cursos de licenciatura, enquanto nos cursos mais prestigiados, observou-se um processo gradual de diversificação racial, embora o curso de Medicina ainda seja um espaço mais resistente à ampliação da diversidade. O terceiro artigo analisa a trajetória dos estudantes que ingressaram no IFBA em 2016, atendidos pela assistência estudantil e, posteriormente, acessaram a UFBA. Os dados obtidos indicam que a maioria dos que ingressaram na UFBA cursou o Ensino Fundamental em escolas da rede privada e não apresenta histórico de reprovação no Ensino Médio. Nos cursos de maior prestígio, o ingresso ocorreu quase integralmente por meio dessa política, especialmente com critérios racial e de renda. A articulação entre os achados da pesquisa confirma a hipótese inicialmente formulada, contribuindo para a compreensão da complexidade que envolve o acesso ao Ensino Superior no Brasil, especialmente no que se refere aos cursos de alto prestígio e ao papel desempenhado pelas políticas afirmativas no contexto de desigualdades.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. Cotas. Ensino Médio Integrado. Ensino Superior. IFBA - UFBA.

SILVA, Leone Alves da. **Access of young black students from IFBA to highly prestigious courses at UFBA: race, affirmative action policies and academic trajectories.** Thesis advisor: Marta Lícia Teles Brito de Jesus. 2025. 138 p. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the trajectory of graduates, supported by the student assistance policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA in its Portuguese acronym), who entered through the quota policy in courses considered to be of high prestige at the Federal University of Bahia (UFBA - Portuguese acronym). The study is based on the hypothesis that the access of IFBA graduates to high prestige courses at UFBA was possible due to the combination of the student assistance policy, which guaranteed conditions for permanence and completion of Integrated High School (EMI - Portuguese acronym), and the quota policy, which expanded opportunities for entry into higher education. The dissertation was structured in a multipaper format, consisting of three papers, constructed from a qualitative approach. Each text produced, although independent, is articulated around the same investigative axis. The first paper analyzes theses and dissertations that address the fates of EMI graduates, showing that, although there is low insertion in the job market, the educational experience contributed to expansion of the subjects' life projects, most of whom chose to continue their studies, accessing higher education. The second paper discusses the quota policy for admission to federal higher education institutions, based on the analysis of educational statistics for the period 2019 to 2024, revealing that black students began to make up most enrollments in public institutions, mainly in education undergraduate courses, while in the most prestigious courses, a gradual process of racial diversification was observed, although the Medicine course is still a space more resistant to expanding diversity. The third paper analyzes the trajectory of those who entered IFBA in 2016, were served by student assistance, and later accessed UFBA. The analysis was conducted using a database built from information provided by the student assistance department of IFBA, Salvador campus, and by the Academic Administration Superintendence (SUPAC – Portuguese acronym) of UFBA. Findings indicate that most of those who entered UFBA attended elementary school in private schools and did not have a history of failing high school. Most used the quota system, and in the most prestigious courses, admission was almost entirely through this policy, especially with racial and income criteria. Articulation between the findings allowed us to unveil the complexity involved in access to higher education in Brazil, especially regarding to highly prestigious courses and the role played by affirmative action policies in the context of inequalities.

Keywords: Affirmative Action. Student Assistance. Quotas. Secondary Education. Higher Education. IFBA - UFBA.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio, por cor ou raça no Brasil (em %)	71
Gráfico 2 – Evolução da distribuição de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais por raça/cor e rede de ensino no Brasil – 2019-2023	73
Gráfico 3 – Evolução da distribuição racial de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais selecionados no Brasil – 2019-2023	75
Gráfico 4 – Evolução da distribuição racial de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais selecionados na rede pública federal do Brasil – 2019-2023	76
Gráfico 5 – Escola de Ensino Fundamental de Origem pelos Egressos do IFBA	103
Gráfico 6 – Ingresso na UFBA pelos jovens beneficiados	106
Gráfico 7 – Acesso à UFBA por escola de ensino fundamental de origem e reprovação no IFBA	108
Gráfico 8 – Ano de Ingresso dos Egressos do IFBA na UFBA	109
Gráfico 9 – Distribuição de Estudantes Cotistas e Não Cotistas por Prestígio dos Cursos da UFBA	113
Gráfico 10 – Distribuição dos cotistas nos cursos de maior prestígio da UFBA por modalidade	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temáticas das teses e dissertações descartadas.....	36
Quadro 2 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	37
Quadro 3 – Política de Assistência Estudantil por Eixos e Componentes	100
Quadro 4 – Modalidade de cotas na UFBA	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos encontrados, descartados e selecionados por descritores	36
Tabela 2 – Distribuição dos PPG por modalidade, produção e instituições vinculadas.....	39
Tabela 3 - Quantitativo de produções por região geográfica.....	40
Tabela 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida por cor ou raça e faixa etária ideal por curso frequentado no Brasil (em %)	70
Tabela 5 – Evolução da distribuição de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais por raça/cor no Brasil – 2019-2023	74
Tabela 6 – Taxa de Conclusão entre Estudante Assistidos por Curso Técnico (IFBA-Salvador)	102
Tabela 7 – Histórico de Reprovações por Tipo de Escola do Ensino Fundamental	104
Tabela 8 – Reprovação no primeiro ano do IFBA por Tipo de Escola do Ensino Fundamental	105
Tabela 9 – Uso das Cotas no Acesso aos Cursos de Graduação da UFBA	110
Tabela 10 – Escola do ensino fundamental dos cotistas dos cursos de maior prestígio.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPL	Cursos de Progressão Linear
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Partido Democratas
DPAAE	Diretoria Sistêmica de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETE	Escola Técnica Estadual
EaD	Educação à Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FNB	Frente Negra Brasileira
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFs	Institutos Federais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MNU	Movimento Negro Unificado

PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PIBIC-JR	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Bolsista Júnior
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Prouni	Programa Universidade para Todos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
SUPAC	Superintendência de Administração Acadêmica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TEN	Teatro Experimental do Negro
TJ-BA	Tribunal de Justiça da Bahia
TJDI	Técnico em Programação de Jogos de Digitais
TMT	Técnico em Multimídia
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ARTIGO 1: OS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2020-2024).....	30
2.1	INTRODUÇÃO	30
2.2	JUVENTUDES: UM CONCEITO MÚLTIPLO, COMPLEXO E HETEROGÊNEO.....	32
2.3	PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.4	PERFIL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS	38
2.5	O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	40
2.5.1	Continuidade dos estudos.....	41
2.5.2	Inserção na vida profissional	46
2.5.3	Experiência formativa.....	49
2.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
2.7	REFERÊNCIAS.....	54
2.8	REFLEXÕES PARCIAIS.....	58
3	ARTIGO 2: POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: UMA ANÁLISE RECENTE DAS DESIGUALDADES RACIAIS	60
3.1	INTRODUÇÃO	60
3.2	RAÇA, RACISMO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	62
3.3	DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RECORTE DO CENÁRIO BRASILEIRO	69
3.1	O PRESENTE, O PASSADO E O FUTURO DA LEI DE COTAS	78
3.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
3.3	REFERÊNCIAS.....	81
3.4	REFLEXÕES PARCIAIS.....	87
4	ARTIGO 3: POSSIBILIDADES E LIMITES DA POLÍTICA DE COTAS NOS CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFBA: TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFBA	89
4.1	INTRODUÇÃO	89
4.2	TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM PERSPECTIVA: ENTRE INSTITUIÇÕES, CONTEXTOS E SUJEITOS	93
4.2.1	O contexto educacional contemporâneo e a reconfiguração das trajetórias escolares	96
4.3	DOS DADOS ÀS TRAJETÓRIAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	98
4.4	DO IFBA À UFBA: RESULTADOS DA PESQUISA.....	100
4.4.1	O ingresso na UFBA.....	106

4.1.1.1	<i>Política de cotas e os cursos de alto prestígio na UFBA</i>	<i>113</i>
4.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
4.6	REFERÊNCIAS.....	120
4.7	REFLEXÕES PARCIAIS.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a trajetória de egressos atendidos pela política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que ingressaram pela política de cotas em cursos considerados de alto prestígio da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O interesse em investigar essas trajetórias advém da minha participação na Iniciação Científica, durante a graduação em Pedagogia, na Pesquisa de Avaliação do Projeto de Extensão Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior¹.

O projeto de extensão apoiou jovens no último ano do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual e federal, entre 2012 e 2018, durante a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares tradicionais. Os participantes possuíam perfil semelhante, no que se refere à cor, seguindo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), todos autodeclarados pretos e pardos, e quando participaram do projeto de extensão, possuíam renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e moravam em bairros do subúrbio e periferia de Salvador.

A avaliação do projeto de extensão, realizada entre 2019 e 2020, buscou compreender as condições de vida dos egressos e identificar possíveis repercussões positivas em suas trajetórias. O objetivo era observar mudanças socioeconômicas e no nível de escolarização dos participantes. Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisa aplicou questionários junto aos egressos e realizou entrevistas com aqueles que concluíram a graduação e com os que, até o momento da pesquisa, ainda não haviam ingressado no Ensino Superior.

No que diz respeito ao acesso à Educação Superior, os dados mostraram que 93% dos respondentes ingressaram em cursos de graduação, sendo 70% em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Esses números indicaram que, embora os dados fossem positivos para todos os participantes do projeto, havia diferenças no ingresso na Educação Superior, ao analisarmos a rede de ensino de origem. Os estudantes do IFBA demonstraram vantagem em relação aos oriundos das escolas estaduais nos processos seletivos para o ingresso na Educação Superior.

O percentual de jovens da rede federal que acessaram o Ensino Superior foi de 97%, ao lado de 83% da rede estadual. Além disso, os estudantes da rede federal obtiveram mais aprovações em IES públicas, alcançando 81%, em contraste com os da rede estadual, que

¹ Partes do texto que se referem a experiências do pesquisador foram grafadas em primeira pessoa do singular.

registraram 47% (Jesus; Silva, 2020a). Esses resultados evidenciaram que, apesar das semelhanças nos perfis socioeconômico e racial, a escola de origem representou um diferencial nas chances de aprovação no Enem e vestibulares.

Diante disso, argumentamos que a vantagem dos estudantes do IFBA se devia ao fato de os Institutos Federais (IF) selecionarem seus alunos por meio de um vestibular específico e por apresentarem desempenho superior em avaliações de larga escala em relação a demais escolas (Jesus; Silva, 2020a), algo sinalizado em outros trabalhos semelhantes. Entretanto, chamou a atenção o fato de que o grupo de estudantes pesquisados do IFBA também se beneficiava de um diferencial importante e pouco estudado, até então, a política de assistência estudantil, que visava a garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes assistidos pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

Outro elemento que contribuiu para o direcionamento do meu foco na trajetória dos egressos atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA era a necessidade de compreender melhor a trajetória dos estudantes que ingressaram em diferentes cursos de graduação, em especial nos cursos considerados de alto prestígio na UFBA. De modo geral, os participantes do referido projeto conseguiram aprovação em diversos cursos, e 34% deles ingressaram em carreiras consideradas de prestígio elevado na sociedade, como Engenharias, Direito e Medicina. Além disso, no caso específico do acesso à UFBA, notamos uma tendência de ingresso no Bacharelado Interdisciplinar (BI)² (Jesus; Silva, 2020b).

Tais questões me levaram à construção do objeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, intitulado *A escolha de jovens cotistas pelo Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia* (Silva, 2022), no qual investiguei o acesso ao Ensino Superior sob a perspectiva da escolha do curso, e posteriormente a proposta de mestrado com o objetivo já mencionado. Em entrevistas realizadas com três egressas do IFBA que participaram do projeto de extensão e que ingressaram no BI da UFBA através das cotas para estudantes negros de escola pública, uma era estudante de Medicina e uma de Arquitetura, e a terceira, após um novo Enem, estava cursando Serviço Social.

As narrativas dessas jovens permitiram considerar que, de fato, a escolha de um curso menos concorrido foi uma estratégia para contornar a alta concorrência dos cursos mais

² O Bacharelado Interdisciplinar (BI) é um curso de ciclos, interdisciplinar e com terminalidade própria, que permite ao egresso seguir para um curso profissional de graduação (segundo ciclo) ou para a pós-graduação (terceiro ciclo). Na UFBA, os cursos profissionais são conhecidos como Cursos de Progressão Linear (CPL). Para transitar do BI para o segundo ciclo, o candidato deve ser aprovado em um novo processo seletivo, com base no coeficiente de rendimento (CR-BI), ponderado pelas notas dos componentes obrigatórios e optativos do BI e do curso profissional desejado.

seletivos. No entanto, embora as políticas de assistência estudantil na universidade tenham sido essenciais para a permanência no BI, o caminho até o curso desejado apresenta diversos desafios significativos para o estudante cotista, principalmente para aqueles que conciliam os estudos com o trabalho (Silva, 2022).

Os resultados da monografia enriqueceram minha reflexão sobre a relevância de continuar a investigação sobre o acesso ao Ensino Superior por estudantes com o perfil investigado, bem como o papel das políticas afirmativas, não apenas no contexto da universidade, após a aprovação dos estudantes, mas desde a sua trajetória escolar na Educação Básica. Além disso, auxiliaram na busca por compreender com mais profundidade as dificuldades dos jovens que os estudos mencionados (Jesus; Silva, 2020a; Jesus; Silva, 2020b; Silva, 2022) apontavam, majoritariamente, para o ingresso em cursos de maior concorrência no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e vestibulares, especialmente em IES públicas, com destaque para a UFBA, o que só vinha a acontecer após várias tentativas.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a aparente *vantagem* dos egressos das escolas públicas federais demanda uma análise mais aprofundada, a fim de compreender como ocorre o processo de transição para o Ensino Superior. Tal necessidade se impôs especialmente diante dos indícios de pesquisas que revelam que esses estudantes apresentam desempenhos superiores em relação às demais rede de ensino em avaliações de larga escala, como o Enem, sendo atribuída, por diversos fatores, à formação qualificada dos docentes, à formação geral integrada à técnica, entre outros (Carmo *et al.*, 2014; Dutra *et al.*, 2019; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Além disso, as chances de acesso e sucesso no Ensino Superior ganham diversas conotações, quando considerado o contexto recente de políticas voltadas à democratização desse nível de ensino. Há estudos que sinalizam a forte presença de estudantes das escolas federais em universidades federais por meio das vagas reservadas aos oriundos de escolas públicas, especialmente em cursos de alto prestígio (Nogueira *et al.*, 2017; Caregnato; Santos; Felin, 2020). Além disso, tem sido identificada maior probabilidade de ingresso e conclusão do Ensino Superior por estudantes das escolas federais, comparando-os aos alunos do Ensino Médio regular, conforme apontam Reis e Machado (2022).

A entrada de egressos do IFBA no Ensino Superior, de acordo com os estudos, tende a favorecer uma sub-representação de estudantes negros e pobres, visto que eles são provenientes de instituições que atraem estudantes com perfil escolar e socioeconômico elevado, por realizarem vestibulares específicos para o ingresso, como também as próprias instituições apresentam resultados superiores no Enem. No entanto, é importante reconhecer que a

introdução de políticas afirmativas, em especial o sistema de cotas, também envolveu as instituições federais que ofertam a Educação Básica, a exemplo dos IF, e essa questão precisa ser problematizada e investigada de melhor forma por meio de estudos empíricos.

Nesse sentido, autores como Nogueira, Aguiar e Gisi (2023) evidenciam que, entre 2017 e 2020, os IF eram majoritariamente frequentadas por alunos negros e de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, revelando o efeito das cotas e das políticas de assistência estudantil nessas instituições.

Ademais, cabe ressaltar que os cursos considerados de alto prestígio, quais sejam, Medicina, Direito e as Engenharias (Vargas, 2010), continuam sendo majoritariamente ocupados por estudantes de grupos socialmente favorecidos, notadamente brancos e ricos (Oliveira, 2017). Diante disso, torna-se fundamental compreender em profundidade o perfil dos alunos oriundos da rede federal que acessam essas formações por meio das cotas destinadas a egressos de escolas públicas, com especial atenção à dimensão racial, uma vez que os estudantes negros, historicamente, não ocupam posição de vantagem nessas áreas.

Um exemplo é a pesquisa de Santana (2015), que analisou a implementação do Programa de Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A autora aponta que, apesar dos avanços, a política institucional não é suficiente para resolver os problemas de desigualdade, mantendo, por exemplo, o predomínio de inserção de brancos e, entre os não-brancos, pardos, oriundos da rede pública, frequentemente egressos de escolas militares ou de IF. O trabalho destaca, ainda, a fragilidade orçamentária da assistência estudantil e a persistência de práticas excludentes no cotidiano acadêmico, o que reforça a importância de investigar como as políticas têm sido apropriadas nos cursos de prestígio.

Diante dessas primeiras questões, faz-se necessário contextualizar as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior às quais esta pesquisa se refere, uma vez que tais medidas certamente influenciaram as trajetórias escolares dos estudantes que foram investigados neste trabalho. Especialmente no período do governo Lula (2003-2011), houve algumas iniciativas voltadas à expansão do Ensino Superior, tanto público quanto privado, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2001; 2005; 2007).

Na mesma direção, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) foi impulsionada pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). A legislação promoveu a criação dos IF, ampliando o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e configurando esses espaços como Instituições de Ensino Superior, básica e profissional,

multicampi e pluricurriculares. Evidentemente, essa nova institucionalidade implicou mudanças nos currículos, cursos e quadros docente e técnico-administrativo.

De modo geral, a implementação de tais políticas, apesar dos seus limites na capacidade de alteração do arranjo social, promoveu avanços importantes no acesso à Educação Superior e à EPT, especialmente pelos estudantes da rede pública em regiões periféricas. Também possibilitaram a inclusão de grupos historicamente excluídos que impactaram e transformaram a estrutura institucional, com a ampliação de vagas e mudanças curriculares (Souza; Silva, 2020; Moro; Gisi, 2023). Nesse processo, o debate das políticas afirmativas foi igualmente fundamental para a democratização do acesso.

A luta por um acesso democrático à educação sempre foi prioridade para o movimento negro, visto como uma estratégia no enfrentamento do racismo e para a redução das desigualdades raciais no país. Desde o século XX, essa luta tem sido fortalecida por uma série de eventos e entidades³ que destacam a importância das ações afirmativas no acesso ao Ensino Superior⁴, sobretudo após a participação do Brasil na III Conferência de Durban, em 2001, onde se reconheceu o racismo como estruturante das desigualdades na sociedade brasileira e se comprometeu em criar políticas de reparação a grupos historicamente marginalizados (Gomes; Silva; Brito, 2021).

No entanto, foi apenas em 2012, após a decisão histórica do Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu por unanimidade a constitucionalidade da política de cotas, que a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas (Brasil, 2012). Essa lei regulamenta o ingresso nas universidades e IF de ensino técnico de nível médio e superior. A lei estabelece que, no mínimo, 50% das vagas nessas instituições sejam destinadas a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, e metade desse percentual deve ser reservada a candidatos com renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo⁵.

³ Dentre eles, destacam-se: a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931; o Teatro Experimental do Negro (TEN), que organizou a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, ocorrida em São Paulo (1945) e Rio de Janeiro (1946), e que indicou a necessidade do acesso da população negra ao Ensino Superior; a participação nas discussões na Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, reivindicando, por exemplo, mudanças nos currículos escolares, com a inclusão o ensino História da África e dos Afro-brasileiros; a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995, que pautou as questões do acesso à educação e as políticas afirmativas para o ingresso no Ensino Superior (Domingues, 2007; Gomes, 2012).

⁴ É importante destacar que “as ações afirmativas não se reduzem à concessão de cotas que [...] são apenas uma das estratégias de implementação dessas ações” (Gomes, 2002, p. 45), embora seja a mais conhecida, especialmente no que tange ao acesso à educação.

⁵ Em 2023, a Lei de Cotas foi revisada e atualizada. Antes da alteração, o critério de renda *per capita* era de até um salário-mínimo e meio. No segundo artigo desta dissertação, apresento essas mudanças de forma mais detalhada.

Antes disso, houve iniciativas importantes e pontuais de políticas afirmativas nas universidades⁶, especialmente nas estaduais, implementando a reserva de vagas nos processos seletivos até que houvesse a promulgação da Lei de Cotas em âmbito federal, em 2012. Como consequência, as universidades e IF experienciaram uma alteração no perfil discente, com o ingresso de um número maior de estudantes oriundos de escolas públicas, de famílias de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Conforme Sotero (2022) aponta, essa mudança gerou uma demanda por políticas de permanência estudantil, uma vez que a garantia do acesso se tornou insuficiente, sem medidas que assegurassem a conclusão dos cursos.

Segundo Sotero (2022), em resposta a essa necessidade, do ponto de vista oficial, o governo federal criou, em 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em linhas gerais, o objetivo do programa é garantir condições que permitam, aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), concluir seus estudos. Nesse sentido, as ações do PNAES articulam ensino, pesquisa e extensão, abrangendo áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde e a promoção do acesso, participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial.

É importante registrar que houve um avanço significativo no que diz respeito às políticas de inclusão nos IF com a institucionalização do PNAES, em 2010, pois desde então, ocorreu a reorganização e a ampliação de políticas internas de assistência estudantil. A incorporação dessas instituições no PNAES reforçou a necessidade de assegurar condições de permanência para estudantes que ingressam por meio das reservas de vagas também no nível médio.

Apesar disso, atualmente, o programa enfrenta fragilidades no que tange à continuidade de suas ações, sobretudo em função da falta de um orçamento fixo e garantido. Tal cenário decorre dos efeitos de dispositivos de contenção fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o chamado Teto de Gastos Públicos, e mais recentemente, do novo regime estabelecido pelo Arcabouço Fiscal, formalizado por meio do Projeto de Lei Complementar nº 93/2023 (Rocha; Castro, 2024).

A precariedade do orçamento da política de assistência estudantil agrava a questão da permanência, compreendida aqui como uma dimensão, e não a totalidade do debate sobre a

⁶ Entre essas iniciativas, pode-se citar a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS). No âmbito das universidades federais, destaca-se a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras e mais emblemáticas na adoção dessas políticas.

continuidade dos estudos. Tal entendimento apóia-se na concepção desenvolvida por Santos (2009), que articula a permanência às políticas de assistência estudantil e às políticas afirmativas. A autora propõe compreender a permanência de estudantes negros como ação afirmativa, definindo-a como a “possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso” (Santos, 2009, p. 78).

Para Santos (2009), a permanência envolve duas dimensões: a material e a simbólica. A dimensão material refere-se às condições objetivas e materiais de existência dentro da universidade, tais como dinheiro para comprar livros, pagar transporte, alimentar-se, entre outros. Já a dimensão simbólica está relacionada à sociabilidade, ao reconhecimento e ao pertencimento à universidade. Assim, a permanência pode ser entendida não apenas como uma política de assistência estudantil, mas também como um conjunto de práticas e estratégias adotadas por indivíduos e grupos para garantir sua continuidade e sucesso até a conclusão do curso.

Assim, adoto a compreensão de que, considerando o público que se pretendia alcançar com as políticas de expansão, acesso e permanência na educação implementadas ao longo desse período, todas elas podem ser compreendidas como ações afirmativas. Esse entendimento, por sua vez, baseia-se em autores como Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), Munanga (2007), Moehlecke (2002), Oliven (2007), que de forma geral, convergem para defini-las como um conjunto de políticas públicas redistributivas voltadas a superar as desigualdades que atingem historicamente grupos que foram discriminados e excluídos no passado ou presente, visando a compensar as desvantagens impostas pelo racismo e por outras formas de discriminação.

As primeiras experiências de ações afirmativas, bem como os programas de expansão e permanência estudantil no Brasil, influenciaram diretamente o cenário dos estudantes das instituições pesquisadas: IFBA e UFBA. Nesse contexto, os estudantes investigados fazem parte de um grupo que percorreu o Ensino Médio e Superior sob o amparo de políticas voltadas à inclusão. Esses jovens foram alcançados pela assistência estudantil do IFBA e, mais tarde, ingressaram no Ensino Superior da UFBA por meio das cotas. Diante disso, torna-se relevante analisar como ocorreu a criação e a implementação dessas políticas em ambas as instituições, considerando a trajetória dos estudantes e o papel dessas ações na vida deles.

No que se refere ao IFBA, ele aprovou o sistema de cotas em 2006, quando ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-BA), durante a gestão da professora Aurina Santana. A medida foi regulamentada pela Resolução nº 10/2006 do Conselho Diretor, passando a vigorar no processo seletivo de 2007. A política estabelecia a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental em escola pública, abrangendo

cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, subsequentes, superiores e os ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dentro desse percentual, previa-se a destinação de vagas para candidatos autodeclarados *afrodescendentes, índios e índios descendentes*⁷ (CEFET-BA, 2006).

É claro que a política de cotas no IFBA enfrentou resistências no âmbito institucional. Conforme analisa Silva (2016), a aprovação e posterior implantação da proposta ocorreram de forma acirrada (4 votos a 3), evidenciando a divisão entre os conselheiros. Embora o parecer do relator tenha sido favorável, ao menos três conselheiros manifestaram posicionamentos contrários, especialmente em relação às cotas raciais. De modo geral, os discursos de oposição baseavam-se na ideia de que as desigualdades no Brasil eram marcadamente de ordem socioeconômica, e não racial, defendendo, portanto, que as reservas de vagas deveriam contemplar os estudantes oriundos da escola pública.

Todavia, com a promulgação da Lei de Cotas, o IFBA reformulou sua política afirmativa, alinhando-se às novas diretrizes legais, especialmente com a incorporação do critério de renda, até então inexistente na política institucional. Durante a atual gestão da professora Luzia Mota (2020-2023), essas ações foram intensificadas, destacando-se a criação da Diretoria Sistêmica de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE), a implementação das bancas de heteroidentificação racial e a instituição de cotas adicionais para quilombolas, com a reserva de 5% das vagas em todos os cursos.

No que diz respeito à permanência, a implementação das cotas no IFBA, em 2007, ocorreu de forma desarticulada desse debate. Como aponta Chaves (2018, p. 57), a política “somente tratou do acesso e não previu nenhum tipo de acompanhamento aos estudantes incluídos nessa ação afirmativa, porque neste primeiro momento a discussão era o acesso”. Entretanto, já em 2008, Cruz (2008) identificou, em sua pesquisa, um aumento significativo na demanda por assistência estudantil, bem como mudanças no perfil do alunado, indicando os efeitos imediatos das políticas e a necessidade de medidas voltadas à permanência.

As discussões sobre a permanência no IFBA perpassaram especialmente as políticas de assistência estudantil. A política passou por importantes transformações ao longo do tempo, sobretudo a partir da Lei 11.892/2008. Inicialmente, quando ainda era CEFET-BA, o Programa de Apoio ao Estudante funcionava com recursos próprios e apresentava duas concepções de assistência: uma centrada na renda e outra mais ampla, focada na vulnerabilidade social dos estudantes. A partir de 2008, o IFBA passou a receber recursos específicos para assistência

⁷ Os termos afrodescendentes, índios e índios descendentes foram mantidos, pois foram utilizados na Resolução nº 10/2006.

estudantil por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o que fortaleceu essa política (Anjos, 2014).

Nesse contexto, em 2010⁸, o IFBA aprovou as Diretrizes para Política de Assistência Estudantil, reconhecendo-a como uma política pública voltada à permanência no instituto. Em 2014, a política foi normatizada pela Resolução nº 194, e em 2016 passou a ser intitulada Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA. Dessa forma, atualmente, a política está estruturada em três eixos: Programas Universais, Programas Complementares e o PAAE.

Os Programas Universais são voltados a todos os estudantes regularmente matriculados no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômicos ou meritocráticos. Já os Programas Complementares destinam-se também a todos estudantes do instituto, mas como há recursos limitados para atender a demanda, a participação está condicionada aos critérios socioeconômicos ou meritocráticos (IFBA, 2016).

O PAAE, em especial, é destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A seleção dos estudantes é realizada mediante inscrição e leva em consideração aspectos pessoais e familiares do estudante, como a renda mensal per capita, as relações familiares, o contexto habitacional, entre outros. Com vistas à permanência desses estudantes no instituto, o PAAE é composto por auxílios como transporte, moradia, alimentação, entre outros, além de bolsas de estudo (IFBA, 2016).

Apesar dos avanços, a consolidação da política ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere aos limites materiais e simbólicos para garantir a permanência dos estudantes. Particularmente, estudos sobre os estudantes atendidos pelo PAAE, como os de Correia (2018), Silva (2021) e Baqueiro (2015), evidenciam o impacto positivo do programa na permanência e no desempenho acadêmico dos alunos nos *campi* investigados, mas também ressaltam a necessidade de ampliação frente às persistentes desigualdades sociais. Os trabalhos de Rosa (2014) e Gois (2020) ampliam essa análise, ao enfatizar que fatores simbólicos e subjetivos, como o amparo pedagógico, psicológico e socioassistencial, são essenciais para que o apoio financeiro produza efeitos duradouros na trajetória escolar dos estudantes atendidos.

Além disso, a partir de 2016, a assistência estudantil passou a enfrentar novos desafios devido à instabilidade política e aos cortes orçamentários. De acordo com Braga e Dal Prá (2021), entre 2016 e 2021, houve um retrocesso na expansão das universidades e institutos federais, com cortes nos recursos destinados à educação pública e limitações nos gastos, o que

⁸ Paralelamente, vale lembrar que, nesse contexto, o PNAES foi aprovado em 2007, sendo regulamentado em 2010.

afetou diretamente os programas de assistência estudantil. Como resultado, a execução da assistência passou a ser mais seletiva, com a lógica do *cobertor curto*, em que nem todos os estudantes necessitados são atendidos, criando uma divisão entre os *mais pobres* e os *menos pobres* (Prada; Surdine, 2018).

Esse quadro é ainda mais grave quando se observa a situação dos estudantes cotistas, especialmente os de recorte étnico-racial. Até 2016, o Serviço Social do IFBA não tinha informações sobre quem era cotista ou não cotista. Os assistentes sociais inferiam essa condição durante o processo seletivo para programas da Política de Assistência Estudantil com base em autodeclaração de cor/raça, origem escolar e situação comprovada da renda familiar. Chaves (2018) destaca que, caso o estudante cotista não se inscrevesse em algum edital, a instituição não tinha informações sobre sua trajetória.

A ausência de uma identificação formal dos cotistas na assistência estudantil do IFBA, até 2016, talvez justifique a falta de pesquisas que acompanhem a trajetória desse grupo, desde o ingresso até a conclusão dos cursos, conforme apontam Santos e Silva (2022). No caso deste trabalho, sem dúvida, foi decisivo para restringir a delimitação temporal do fenômeno estudado. Ao revisar artigos nacionais sobre a permanência, êxito e evasão no IFBA entre 2017 e 2022, os autores demonstram falta de estudos específicos sobre os cotistas e seus subgrupos. Os poucos trabalhos encontrados apontam que esses estudantes apresentam maior risco de evasão, dados os fatores internos e externos à instituição, que os tornam mais vulneráveis no processo de ensino.

No que se refere ao acesso à UFBA, a adoção da política de cotas, de forma similar a outros casos pioneiros, gerou tensionamento. De acordo Queiroz e Santos (2006), o processo de elaboração da política começou em 2002, quando um grupo de estudantes negros do Diretório Central dos Estudantes (DCE) apresentou à Reitoria uma proposta para a inclusão de negros na universidade. A proposta foi encaminhada para o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), que ficou responsável pela análise e coordenação de atividades relacionadas. O CEAO, por sua vez, iniciou articulações com entidades da sociedade civil para elaborar uma Proposta de Ação Afirmativa para o acesso e permanência de negros na UFBA.

O grupo formado por essa articulação ficou conhecido como Comitê Pró-Cotas. Com a eleição do reitor Naomar Almeida Filho, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a formação de um Grupo de Trabalho sobre Políticas de Inclusão Social, que apresentou um novo documento, intitulado *Programa de Ações Afirmativas Preparação, Ingresso, Permanência e Pós-Permanência*, complementando a proposta do Comitê Pró-Cotas.

Após debates e tensões, como afirmam Queiroz e Santos (2006), foi aprovada a Resolução n. 01/2004, instituindo o sistema de cotas no vestibular da UFBA em 2005.

A medida estabeleceu a reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA: 43% das vagas seriam destinadas a candidatos que cursaram todo o Ensino Médio e pelo menos um ano dos anos finais do Ensino Fundamental em escola pública, com 85% dessas vagas reservadas para autodeclarados pretos ou pardos. Caso não fossem preenchidas, as vagas seriam ocupadas por estudantes de escolas particulares que se declarassem pretos ou pardos. Além disso, 2% das vagas foram reservadas para *índios descendentes*⁹ e duas vagas extras em cada curso foram destinadas a indígenas aldeados ou quilombolas, desde que também tivessem cursado os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública (UFBA, 2004).

Com a criação do SiSU e a consolidação da Lei nº 12.711/12 (Brasil, 2012), a UFBA passou por um processo de mudanças em seu modelo de ingresso. A universidade foi gradualmente aderindo ao SiSU, articulado à Lei de Cotas como forma de acesso aos cursos de graduação, tornando essa a principal forma de entrada a partir de 2014. Além disso, a UFBA implementou estratégias próprias, como a criação de vagas adicionais para grupos não contemplados pela lei e alterações nos critérios de seleção. Assim, além de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência, de baixa renda e oriundas de escolas públicas, passaram também a ingressar pessoas trans, quilombolas, imigrantes e refugiados.

É nesse contexto, brevemente apresentado, que se situam as trajetórias escolares dos estudantes pesquisados, desde o Ensino Médio à Educação Superior em instituições federais localizadas na capital baiana, ambas com reconhecida relevância social nessa discussão. Assim, o estudo desses percursos permite aprofundar o debate sobre o papel das políticas afirmativas, especialmente diante do processo de expansão do acesso à educação no Brasil, além de evidenciar os desafios persistentes na transição para o Ensino Superior, particularmente em cursos considerados de alto prestígio.

Portanto, diante do campo de problematização inerente à esta pesquisa, alguns questionamentos foram delineados. **Como as políticas afirmativas contribuíram para o ingresso de estudantes negros do IFBA nos cursos de alto prestígio da UFBA?** Essa pergunta desdobra-se em outras: como as políticas institucionais de permanência do IFBA incidiram na trajetória acadêmica de seus egressos? Como o sistema de cotas contribuiu para o

⁹ O termo *índios descendentes* foi mantido, pois foi utilizado na Resolução nº 01/2004.

acesso desses jovens à UFBA? Os estudantes conseguiriam acessar os cursos mais seletivos sem tais políticas?

A hipótese é que o acesso de egressos do IFBA aos cursos considerados de alto prestígio na UFBA foi favorecido pela combinação das políticas de assistências estudantil do IFBA, que garantiu condições para a permanência e conclusão do Ensino Médio Integrado (EMI), com a política de cotas da UFBA, que desempenhou papel fundamental, ao ampliar as oportunidades de ingresso desses estudantes, no caso, oriundos de escolas públicas. A articulação dessas políticas pode ter contribuído significativamente para o êxito acadêmico e acesso ao Ensino Superior de qualidade.

Esse quadro auxiliou a definição do objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar a trajetória de egressos atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA, que ingressaram pela política de cotas em cursos considerados de alto prestígio da UFBA. Especificamente, objetivei mapear e analisar a produção científica sobre os egressos do EMI no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2020-2024), refletir sobre as políticas de cotas nas IFES com foco no acesso de estudantes negros, e descrever a trajetória de egressos do IFBA, *campus* Salvador, atendidos pela assistência estudantil, até o ingresso na UFBA.

Para tanto, a pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A escolha pela pesquisa bibliográfica justificou-se pela necessidade de atualizar e ampliar o conhecimento sobre o que pesquiso, por meio da análise crítica de obras já publicadas (Lakatos; Marconi, 2003). Essa metodologia de trabalho foi essencial para identificar e analisar estudos que abordam a temática e/ou sujeitos similares aos desta investigação, além de embasar a discussão sobre as políticas afirmativas a partir dos elementos teóricos que as fundamentam.

A pesquisa documental foi utilizada para analisar dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e IBGE, considerando que esse procedimento metodológico possibilitou a produção de inferências e conhecimentos a partir de uma perspectiva qualitativa, especialmente em investigações no campo das políticas educacionais, conforme destacam Fávero e Centenaro (2019). Com apoio nessas fontes oficiais, o objetivo foi aprofundar o debate sobre as políticas de cotas e a democratização do Ensino Superior no Brasil.

Na pesquisa de campo, embora a proposta inicial contemplasse também a escuta em profundidade dos jovens, a dificuldade e o tempo demandado para a obtenção dos dados institucionais inviabilizaram essa etapa, restringindo a pesquisa à análise estatística descritiva.

Sendo assim, a produção empírica envolveu um conjunto de informações dos estudantes do Ensino Médio atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA, *campus* Salvador. Para essa análise, foram considerados apenas ingressantes de 2016, considerando a dificuldade com a identificação dos estudantes cotistas dentro do IFBA, o tempo necessário para conclusão do curso integrado e a consequente possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

A partir de dados obtidos pelo Serviço Social do IFBA e pela Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC) da UFBA, foi construída uma base de dados dos estudantes pesquisados, contendo informações do curso frequentado no Ensino Médio; a situação acadêmica, incluindo evasão, histórico de reprovação, ano de ingresso e conclusão, transferência, entre outras; e tipo de escola de Ensino Fundamental frequentada. Também, aspectos ligados ao acesso à universidade, a exemplo do curso de graduação, modalidade de cota utilizada e ano de ingresso.

Dessa forma, o universo da pesquisa considerou a trajetória escolar de 225 egressos atendidos pela assistência estudantil, os quais haviam ingressado em 2016 e concluído o Ensino Médio no IFBA. Busquei identificar quais desses estudantes acessaram a UFBA, em quais cursos se matricularam e por meio de que modalidade de cota realizaram esse ingresso, considerando, ainda, elementos da trajetória escolar, como a natureza da escola frequentada no Ensino Fundamental e o histórico de reprovações, de modo a compreender como essas variáveis se articulam ao processo de transição para o Ensino Superior.

Em relação à organização deste trabalho, a dissertação está estruturada em formato de artigos científicos, conhecida popularmente pelo termo em inglês, *multipaper*. Duke e Beck (1999) argumentam, a respeito de modelos alternativos para a escrita das teses e dissertações, considerando que o formato tradicional – qual seja, um tópico único apresentado em capítulos separados pela introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões –, no campo educacional, alcança um número limitado de leitores e não forma o pesquisador nos aspectos comunicativos da pesquisa educacional, que são a divulgação dos resultados em artigos científicos.

De acordo com Frank (2013), as teses e dissertações nesse formato consistem, geralmente, em um capítulo introdutório, os artigos correspondentes aos capítulos do formato tradicional, e por fim, um capítulo de discussões e conclusões, ou apenas de conclusões. Para tanto, o autor apresenta duas estruturas básicas para tal formato. A primeira seria o que ele chama de “artigos horizontais”, no qual “cada artigo abordaria o mesmo problema, embora de uma perspectiva diferente” (Frank, 2013). A segunda opção seria a abordagem dos *artigos*

verticais ou sequenciais, na qual cada artigo atenderia um dos objetivos específicos da tese ou dissertação, e consequentemente atenderiam ao objetivo geral (Frank, 2013).

A presente dissertação está estruturada a partir da segunda opção mencionada, com objetivo de responder à pergunta central da pesquisa. Além desta introdução e de considerações parciais e finais, o trabalho é composto por três artigos. O primeiro artigo mapeia teses e dissertações defendidas entre 2020 e 2024, sobre os egressos do EMI, grupo ao qual pertencem os sujeitos pesquisados. As análises foram categorizadas em três temas: inserção na vida profissional, experiência formativa e uma ênfase à continuidade dos estudos por esses estudantes após a conclusão do curso.

Em seguida, o segundo artigo debruça-se sobre a política de cotas, e a partir do debate teórico sobre raça e racismo, procuro desenvolver uma reflexão articulada às discussões acerca das políticas afirmativas. Além disso, apresento um panorama recente do acesso à Educação Superior, evidenciando a persistência das desigualdades raciais, tanto de forma geral quanto em determinadas áreas de formação.

O terceiro artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada com estudantes que ingressaram em 2016 no IFBA e foram amparados pela política de assistência estudantil da instituição, e ingressaram na UFBA, especialmente em cursos de alto prestígio via política de cotas. O foco da análise recai sobre o lugar ocupado pelas políticas afirmativas na transição para o Ensino Superior. A partir dos dados levantados, descrevo e analiso de que forma esse acesso ocorreu para os egressos.

Por fim, esta dissertação encerra com as considerações finais, que sintetizam os principais achados da investigação e destacam as contribuições do estudo para o campo das políticas educacionais, bem como anuncia possibilidades de agenda de pesquisa futuras.

2 ARTIGO 1: OS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2020-2024)

RESUMO

Este artigo analisa teses e dissertações que tiveram como objeto de pesquisa os egressos do Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, foi realizado um balanço de produção científica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 2020 e 2024, utilizando os descritores “ensino médio integrado” e “curso técnico integrado” em articulação com o descritor “egressos”. Após o processo de seleção e descarte, foram analisadas 13 produções, a partir das três categorias: continuidade dos estudos; inserção na vida profissional e experiência formativa. A análise é atravessada pela discussão sobre juventudes enquanto construção social, histórica e cultural, marcada por múltiplas determinações, baseando-se em autores como Pais (1990), Sposito (1999), Dayrell (2003; 2007). Os resultados demonstram que a maioria dos estudos são dissertações, produzidas nos mestrados profissionais ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), situados na região Nordeste. Em relação à continuidade dos estudos, um número elevado de egressos ingressou em cursos superiores; a inserção dos egressos no mercado de trabalho do curso técnico realizado é baixa, pois a maioria continua os estudos no Ensino Superior, conciliando-os ou não com algum trabalho remunerado; e por fim, quanto à experiência formativa, os estudos indicam que o Ensino Médio teve papel fundamental, promovendo mudanças e ampliando os projetos de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional. Egressos. Ensino Médio Integrado.

2.1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise da produção científica relacionada aos egressos do Ensino Médio Integrado (EMI), a fim de levantar indícios sobre as abordagens e tendências existentes nas pesquisas acadêmicas sobre esse tema. Para isso, foram consideradas teses e dissertações defendidas entre 2020 e 2024, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Este estudo integra uma dissertação de mestrado que analisa a trajetória acadêmica de egressos do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) beneficiados pela assistência estudantil e que ingressaram em cursos de alto prestígio na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir dessa perspectiva, a investigação aqui desenvolvida propõe-se a ampliar essa discussão, ao explorar como a produção científica tem abordado questões relacionadas ao EMI, modalidade cursada pelos sujeitos da pesquisa, possibilitando uma visão mais abrangente sobre os fatores que influenciam a trajetória dos seus egressos, especialmente no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.

Nesse contexto, torna-se fundamental incluir no debate a categoria juventudes, compreendida não apenas como uma fase etária, mas como uma construção social, histórica e cultural, marcada por múltiplas determinações. Considerar a juventude como categoria analítica permite compreender como os jovens constroem seus projetos de vida e de futuro, os sentidos atribuídos à escolarização e as estratégias desenvolvidas para concretizar suas aspirações. A escola do Ensino Médio, por sua vez, configura-se como um espaço privilegiado na formação desses sujeitos e na produção de experiências significativas que impactam suas trajetórias.

Ademais, foram realizadas pesquisas exploratórias em bases dados sobre trabalhos acadêmicos para identificar estudos que servissem de referência para esse balanço. Localizaram-se, então, dois estudos. O artigo, de Santana e Costa (2021), mapeia 25 teses e dissertações sobre egressos do EMI entre 2014 e 2019, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo destaca o predomínio dos Institutos Federais (IF) como lócus das investigações, com foco nas regiões Nordeste e Sudeste. Aponta, ainda, o uso frequente de questionários e entrevistas, e a forte presença de autores como Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Moura e, especialmente, Gaudêncio Frigotto, citado em 80% das produções.

O segundo trabalho foi a dissertação de Jacir Tedesco Filho (2018), que também realizou um mapeamento de pesquisas sobre egressos na BDTD na área da Educação. O autor analisou 16 trabalhos, considerando o período de 2013 a 2017, e constatou que a maioria das produções foi desenvolvida em Instituições de Ensino Superior públicas, com ênfase na região Sul do Brasil. Em relação à natureza das pesquisas, verificou-se predomínio de dissertações acadêmicas, com apenas um trabalho realizado em um programa de mestrado profissional, com uso recorrente de autores como Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Moura, Marise Ramos e Dermeval Saviani.

A convergência entre os achados de Santana e Costa (2021) e Tedesco Filho (2018) reafirma a importância de mapear as produções acadêmicas mais recentes sobre os egressos do EMI, considerando esses aspectos comuns, a saber: a centralidade dos IF nas pesquisas, a região estudada, o tipo de mestrado, os autores mais referenciados e a identificação de lacunas que ainda precisam ser investigadas. Nesse contexto, esses estudos auxiliaram na definição dos elementos fundamentais para o balanço de produção, como a delimitação do período, descritores e escolhas das bases de dados, detalhados adiante.

A justificativa para realização deste levantamento bibliográfico baseia-se na importância da sistematização de pesquisas já existentes, levando em conta que tal prática possibilita maior aproximação com a temática e contribui para a compreensão de lacunas e

avanços no campo (Ribeiro; Silva; Martínez, 2021). Dessa forma, concordando com Barros *et al.* (2020), o balanço de produção científica possibilita conhecer o que foi pesquisado sobre o assunto, identificar as lacunas existentes e verificar se as perguntas formuladas em estudos atuais já foram respondidas por investigações anteriores.

Sendo assim, o artigo está estruturado em seis seções, incluindo esta introdução. A segunda seção aborda o conceito de juventudes a partir de uma leitura sociológica. Em seguida, na terceira seção, detalha-se o percurso metodológico utilizado na condução do balanço de produção, com relação à busca e seleção das teses e dissertações. Posteriormente, foi construído um perfil descritivo dos estudos selecionados e analisados. A quarta seção discute as categorias criadas com base nos principais pontos dos trabalhos, a partir da leitura dos resumos e das considerações finais ou conclusões. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2.2 JUVENTUDES: UM CONCEITO MÚLTIPLO, COMPLEXO E HETEROGÊNEO

A noção de juventude aqui discutida baseia-se nos aportes teóricos da sociologia da juventude, que compreende essa categoria como uma construção múltipla, complexa e heterogênea. Nessa perspectiva, os estudos problematizam os diferentes *modelos* atribuídos aos jovens, ora entendidos como sujeitos em transição para a vida adulta, ora idealizados em uma visão romantizada, marcada pela liberdade, pela fase de *curtição*, de *se permitir*. Há, ainda, pontos de vista que os associam a um período de crise, instabilidade e rebeldia.

Contrariamente a essas concepções, Pais (1990) propõe uma chave analítica relevante, ao conceber a juventude como uma construção sociológica permeada por paradoxos. Embora não negue que se trate de uma fase da vida, o autor coloca em questão o fato de que essa etapa é moldada socialmente. Em suas palavras, “a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (Pais, 1990, p. 146).

A juventude, sob esse olhar, não deve ser entendida como uma categoria natural ou homogênea, mas como um fenômeno atravessado por múltiplas culturas juvenis construídas a partir das desigualdades sociais, que influenciam os modos como os jovens vivenciam o mundo. Em outras palavras, trata-se de um campo marcado pela convivência, divergência e produção de sentidos sociais distintos. Nessa direção, Sposito (1999) questiona a precisão do conceito de juventude no singular, argumentando que sua definição exige o reconhecimento dessas diversidades sociais e culturais que constituem as diferentes experiências juvenis.

Em consonância com essa perspectiva, Dayrell (2003) defende o uso do termo *juventudes* no plural, destacando a centralidade dos jovens enquanto sujeitos sociais, que constroem modos próprios de ser e de estar no mundo. A partir de sua pesquisa com jovens das camadas populares ligados a grupos culturais, como o *rap* e o *funk*, o autor evidencia como as experiências juvenis são construídas no cotidiano.

Ao contrário de uma visão romântica, a juventude, para esses jovens, “é um momento duro, de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no caso do trabalho e da escola” (Dayrell, 2003, p. 50). Essa perspectiva evidencia como a juventude não é apenas uma fase de preparação para o futuro, mas um período marcado por dificuldades objetivas, por exemplo, a necessidade de trabalhar cedo, a pressão para seguir estudando mesmo em condições desfavoráveis, etc.

Em outro texto, Dayrell (2007) amplia a reflexão, ao questionar se a escola *faz* as juventudes, apontando a existência de tensões entre os jovens das camadas populares e a instituição escolar. O autor conclui que a escola contribui apenas parcialmente para a construção da condição juvenil¹⁰, uma vez que ela perdeu o monopólio do processo de socialização. Embora reconheça que a escola tenha se tornado menos desigual, Dayrell (2007) argumenta que ela permanece como um espaço de injustiça social, ainda incapaz de se adequar às demandas e especificidades das juventudes contemporâneas.

A esse quadro teórico, é preciso adensar a noção de juventudes, reconhecendo que ela é atravessada por tensões e contradições sociais de gênero, classe e raça, entre as quais o racismo ocupa lugar central. A partir do estudo de Gomes e Laborne (2018), compreende-se que o racismo, além de ser um fator de conformação das desigualdades, sobretudo, é a macro causa das múltiplas violências que atingem a juventude negra, naturalizando sua exposição à morte e à negação de direitos fundamentais. Isso é resultado de um imaginário social e institucional marcado pela branquitude e pela lógica excludente da sociedade brasileira.

Assim, compreender a juventude em contextos marcados pelo racismo exige considerar as desigualdades que moldam as condições de existência desses jovens, cuja trajetória é impactada por um sistema que produz, simultaneamente, exclusão, violência e invisibilidade. Incorporar essa dimensão racial ao debate é essencial não apenas para evidenciar os efeitos do racismo sobre essa parcela da população, mas para trazer à cena a juventude negra também

¹⁰ Para o autor, a condição juvenil abrange uma dupla dimensão: o modo como a sociedade atribui significado a essa fase do ciclo da vida, considerando o contexto histórico-geracional, e a maneira como essa condição é vivida, marcada por diferenças sociais como classe, gênero e raça (Dayrell, 2003; 2007).

como sujeito histórico de resistência frente a um processo que vem sendo denunciado pelos movimentos sociais como um verdadeiro genocídio (Gomes; Laborne, 2018).

Diante dessa discussão, entende-se, portanto, juventudes enquanto uma categoria em movimento. Os jovens são compreendidos como sujeitos históricos e singulares, cuja identidade se constrói por meio de múltiplas interações em contextos sociais heterogêneos. Além disso, os modos de vida juvenis são marcados por trajetórias diversas, cercadas de tensões e contradições de gênero, classe e, sobretudo, raça, as quais condicionam desigualmente o acesso a direitos e expõem a juventude negra à negação da própria possibilidade de viver.

Os dados de pesquisas empíricas recentes reforçam a importância de compreender a juventude nessa perspectiva, sobretudo quando observadas informações de educação e do trabalho. O estudo de Abramo, Venturi e Corrochano (2020), realizado com jovens das camadas populares da Região Metropolitana de São Paulo, revela que a conciliação entre estudo e trabalho é uma realidade comum neste grupo. As narrativas dos jovens pesquisados apontam que as dificuldades e as possibilidades de conciliação variam conforme as condições laborais e familiares, sendo especialmente permeadas pela desigualdade de gênero, que impõe às jovens mulheres vivenciarem jornadas triplas, envolvendo cuidado, trabalho e estudo.

A pesquisa de Menezes e Santos (2023), baseada em dados estatísticos de 2012 a 2022, amplia o olhar, ao traçar um panorama nacional das juventudes, destacando a dinâmica da articulação entre trabalho, educação e vida familiar. Uma das principais conclusões é a consolidação da figura do jovem-estudante entre os adolescentes, especialmente no acesso ao Ensino Médio, e apesar das desigualdades raciais e de renda persistirem, a escolaridade da mãe é um preditor do engajamento escolar.

Além disso, o estudo reforça a heterogeneidade das trajetórias juvenis entre os jovens de 18 a 24 anos, influenciadas pela seletividade do Ensino Superior e pelas flutuações do mercado de trabalho. Como consequência, a pesquisa aponta a exclusão dos estudos e do trabalho como uma experiência comum entre jovens negros e do sexo feminino, especialmente aqueles sem formação básica. Isso demonstra como a condição juvenil é moldada por temporalidades de longo e curto prazo, em que, de um lado, se observam avanços no acesso à educação e ao mercado de trabalho, e de outro, a maximização das desigualdades entre os jovens, especialmente em relação à raça, gênero e classe social (Menezes; Santos, 2023).

As pesquisas anteriormente citadas, portanto, corroboram para a leitura de que a juventude não é apenas uma categoria etária ou biológica, mas uma construção social permeada por conflitos, agências e desigualdades. A condição juvenil brasileira é influenciada por múltiplas dimensões que impactam de modo desigual os percursos escolares e profissionais. As

juventudes, nesse sentido, configuram-se como condição plural, na qual os sujeitos constroem sentidos para suas trajetórias a partir de condições materiais e simbólicas desiguais, mas, ainda assim não destituídas de projetos e potências.

Dessa forma, as teses e dissertações analisadas ao longo deste trabalho foram interpretadas à luz dos aspectos conceituais discutidos sobre juventudes, especialmente no que se refere às desigualdades que atravessam suas trajetórias de vida. Na seção seguinte, apresenta-se o percurso metodológico adotado para localizar e selecionar esses trabalhos.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico teve início com a escolha da base de dados. Nesse sentido, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que reúne, de forma obrigatória, todos os trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação (PPG) do país. Em seguida, definiu-se o recorte temporal entre os anos de 2020 e 2024, com a intenção de focar nas produções mais recentes sobre a temática, bem como compreender as pesquisas desenvolvidas em um período posterior ao explorado por Santana e Costa (2021) e Tedesco Filho (2018).

Para definir os descritores mais adequados à pesquisa, foram consultados os estudos mencionados anteriormente. Com base nisso, realizaram-se buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em diferentes momentos. A primeira foi feita em 03 de novembro de 2023, utilizando os descritores “*egressos*” AND “*ensino médio integrado*”, resultando na identificação de 41 teses e dissertações. Já a segunda, em 15 de novembro de 2023, utilizou os termos “*egressos*” AND “*curso técnico integrado*” e identificou 24 trabalhos. A terceira busca foi realizada em 30 de setembro de 2024, desta vez filtrando apenas os anos de 2023 e 2024 com os mesmos descritores. Nessa etapa, foram encontrados mais 15 trabalhos com os primeiros descritores e 4 utilizando os últimos. Além disso, em janeiro de 2025, efetuou-se nova consulta ao Catálogo para verificar se novos trabalhos haviam sido adicionados desde a última busca. No entanto, os resultados permaneceram inalterados em relação à busca anterior.

O passo seguinte do levantamento consistiu no processo de seleção e descarte dos trabalhos encontrados. Esse processo foi conduzido em duas etapas principais. A primeira envolveu uma leitura detalhada dos resumos, com o intuito de identificar os objetivos centrais de cada estudo e selecionar aqueles que apresentavam maior alinhamento com o recorte da pesquisa, focada nas trajetórias dos egressos após a conclusão do EMI.

Na segunda etapa, os estudos inicialmente selecionados passaram por uma leitura mais aprofundada, especialmente das seções de considerações finais ou conclusões, onde os

resultados principais são frequentemente destacados. Essa releitura permitiu refinar ainda mais a seleção, excluindo trabalhos que, apesar de parecerem relevantes nos resumos, não atendiam aos objetivos do balanço de produção. Esse processo foi acompanhado do fichamento das produções, o que também contribuiu para a construção das categorias de análise da pesquisa.

Para nortear o descarte dos trabalhos, foram definidos três critérios de exclusão. O primeiro critério (D1) eliminou produções duplicadas, ou seja, teses e dissertações encontradas mais de uma vez nas buscas. O segundo critério (D2) excluiu estudos em que os egressos do EMI não constituíam o objeto principal de estudo, figurando apenas como sujeitos secundários ou interlocutores de outras temáticas. Já o terceiro critério (D3) descartou trabalhos que tratavam dos egressos do EMI de forma agrupada com outros públicos, como egressos de diferentes modalidades, docentes ou técnicos administrativos, o que dificultava a análise específica sobre o público-alvo da pesquisa.

Dessa forma, os números apresentados a seguir, na Tabela 1, consideram tanto os trabalhos eliminados após a leitura dos resumos quanto aqueles excluídos após a leitura detalhada das seções finais.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos encontrados, descartados e selecionados por descritores

Descritores	Encontrados	Descartados			Selecionados
		D1	D2	D3	
“egressos” and “ensino médio integrado”	56	0	31	15	10
“egressos” and “curso técnico integrado”	28	10	6	9	3
Total	84	10	37	24	13

Fonte: elaboração do autor.

No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as temáticas mais frequentes entre as teses e dissertações que foram descartadas durante o processo de seleção. A identificação dessas temáticas foi realizada com base nos objetivos gerais descritos nos resumos e da leitura das considerações finais ou conclusões, que evidenciaram o foco real de cada estudo.

Quadro 1 – Temáticas das teses e dissertações descartadas

(continua)

Temática
Ensino/Prática Pedagógica
Contribuições da formação
Educação Especial
Educação para Relações Étnico-raciais
Gestão Escolar
Internacionalização

(conclusão)

História da Educação
Educação de Jovens e Adultos
Permanência e êxito

Fonte: elaboração do autor.

A partir disso, foi construído o Quadro 2, com as teses e dissertações selecionadas por apresentarem contribuições relevantes para o objeto de estudo, a saber, os egressos do EMI. Esse quadro, apresentado a seguir, reúne os dados mais pertinentes das produções incluídas na análise, organizadas por ano da defesa. São indicados o nome dos autores, o título dos trabalhos e a natureza da produção (tese ou dissertação), de modo a facilitar a visualização e compreensão do material analisado.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

(continua)

Nº	Autor	Título	Tipo de trabalho
2020			
1	Botelho, Deliane Gomes	Boletim do egresso: proposta de acompanhamento de egressos do ensino médio integrado do IFTM	Dissertação
2	Torres, Caroline da Silva	Experiência formativa e inserção no mundo do trabalho de egressos do ensino médio integrado	Dissertação
3	Mendes, Walquiria Guedert	Curso técnico em agropecuária da Escola Técnica Agrícola Vale da Uva Goethe	Dissertação
4	Barbosa, Eukennya de Araujo e Silva Pereira	Análise da absorção de estudantes do ensino médio integrado EM ETE do município de Recife no mercado de trabalho Pernambucano	Dissertação
5	Chagas, Selton Evaristo de Almeida	E o Instituto Federal integra a jornada: potencialidades emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no Centro-Oeste Brasileiro	Tese
2021			
6	Costa, Joseane da Conceição Pereira.	“A gente não encontra tudo aqui”: formação, trabalho e experiência a partir de egressos/as do ensino médio integrado do IFBAIANO - <i>campus</i> Catu	Dissertação
7	Borges, Igor de Oliveira Melo	Egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM - <i>campus</i> Paracatu: trajetórias e contribuições	Dissertação
2022			
8	Santana, Camila Iorranne Costa	Egressos do curso integrado em administração do IFMA Campus Timon: atuação no mercado de trabalho e/ou continuidade nos estudos	Dissertação
9	Silva, Juliana Pinheiro da	O ensino médio integrado e a construção dos projetos de vida da juventude egressa do IFAM - <i>campus</i> Presidente Figueiredo	Dissertação
10	Ribeiro, Iuri	A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano - <i>campus</i> Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente	Tese
11	Resende, Patricia Cappuccio de	Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior	Tese

(conclusão)

2023*			
12	Silva, Wellington Cardoso	Perfil de egressos do curso Técnico em Eventos (FAETEC): processo formativo e repercussão na trajetória profissional, pela ótica da formação humana integral	Dissertação
13	Felckilcker, Juceli Baldissera	Projetos de vida de estudantes egressos de cursos técnicos integrados ao ensino médio: expectativas e concretizações	Tese

Fonte: elaboração do autor.

*Em 2024 não foram encontradas produções compatíveis com os critérios estabelecidos.

Conforme pode ser observado, foram analisadas 13 produções científicas, sendo 4 teses e 9 dissertações, defendidas entre 2020 e 2023, que estão detalhadas nos próximos tópicos. Ressalta-se que, até o momento da realização desta pesquisa, não foram encontradas produções compatíveis com os critérios estabelecidos no ano de 2024, o que sugere a dinâmica e as lacunas ainda presentes na produção acadêmica sobre o tema.

Antes de seguir, é importante destacar que todos os procedimentos utilizados na construção do balanço de produção revelam, também, os seus limites, ao tentar compreender a produção existente sobre a temática. Nesse sentido, é oportuno lembrar a reflexão de Zago (2011, p. 307), sobre o fazer da pesquisa: “como sempre ocorre, foi preciso fazer escolhas, efetuar um recorte e dar o corte para poder concluir o trabalho. Ao fazê-lo, certamente deixei de trabalhar contribuições importantes com os quais, quem sabe, revisaria parte de meus escritos. Pesquisar é isso”.

2.4 PERFIL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS

A partir dos dados sintetizados no Quadro 2, é possível tecer algumas constatações do conjunto de trabalhos selecionados. Em relação ao ano de defesa, em 2020, foram defendidas cinco produções; em 2021, dois trabalhos; em 2022, quatro produções; e, em 2023, dois trabalhos. Embora o número de produções seja relativamente pequeno no período, pode-se afirmar que 2020 foi o ano com maior quantidade de trabalhos defendidos, sendo quatro dissertações e uma tese. No que se refere à modalidade do PPG das produções selecionadas, observou-se que, do total de trabalhos analisados, nove são dissertações e quatro são teses.

Além disso, verificou-se que a maioria das produções consiste em dissertações desenvolvidas em cursos de mestrados profissionais, com apenas uma delas vinculada a um programa acadêmico. A Tabela 2, na página seguinte, reúne essas informações de forma consolidada, indicando os programas de pós-graduação, suas respectivas modalidades e as instituições às quais estão vinculados.

Tabela 2 – Distribuição dos PPG por modalidade, produção e instituições vinculadas

Nome do programa x Instituição	Modalidade do programa de pós-graduação			Total
	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	
Educação Profissional e Tecnológica	0	0	8	8
IFAM	0	0	1	1
IFB	0	0	1	1
IFBAIANO	0	0	1	1
IFMA	0	0	1	1
IFSC	0	0	1	1
IFSertoãoPE	0	0	1	1
IFTM	0	0	1	1
IFRJ	0	0	1	1
Educação	3	0	0	3
UFMG	1	0	0	1
PUC-GOIAS	1	0	0	1
UNOESC	1	0	0	1
Administração e Desenvolvimento	0	1	0	1
UFRPE	0	1	0	1
Sociologia	1	0	0	1
UFG	1	0	0	1
Total	4	1	8	13

Fonte: elaboração do autor.

A partir do cruzamento desses dados, constata-se que todas as dissertações advindas de mestrados profissionais foram desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertados por IF. Esse resultado difere do encontrado por Tedesco Filho (2018), que identificou uma concentração maior da produção em programas acadêmicos, sugerindo uma mudança recente no perfil institucional das pesquisas voltadas aos egressos do EMI.

De acordo com o *site* do ProfEPT¹¹, o programa foi criado no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), visando a qualificar docentes e técnicos-administrativos dessa rede. A criação do programa respondeu à necessidade de aperfeiçoamento das práticas educacionais e da gestão escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em razão dos baixos índices de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* constatados em 2014. Nesse sentido, Souza (2019) destaca que o ProfEPT representa um avanço na consolidação da RFEPT e da Educação Básica, apesar dos

¹¹ Mais informações em: <https://profepi.ifes.edu.br/sobreprofepi>.

desafios, como da formação docente específica para a EPT e a produção de materiais educacionais contextualizados, que ainda persistam.

Outro dado analisado foi o quantitativo de teses e dissertações distribuídas por região (Tabela 3), evidenciando resultado semelhante ao apontado por Santana e Costa (2021), que corresponde à concentração de estudos nas instituições do Nordeste. Neste trabalho, a região Nordeste é seguida pela região Centro-oeste e Sudeste, que concentra o segundo lugar em número de produções. Segundo as autoras, o maior número de *campi* dos IF nas regiões Nordeste e Sudeste justifica a predominância das produções científicas nessas localidades.

Tabela 3 - Quantitativo de produções por região geográfica

Região Geográfica	Quantitativo
Nordeste	4
Centro-oeste	3
Sudeste	3
Sul	2
Norte	1
Total geral	13

Fonte: elaboração do autor.

Em pormenores, a região Nordeste está representada na tabela anterior pelos seguintes estados: Bahia (1), Maranhão (1) e Pernambuco (2). Na região Centro-oeste, são trabalhos realizados no estado de Goiás (2) e Brasília (1). Por sua vez, as produções da região Sudeste são oriundas dos estados de Minas Gerais (2) e Rio de Janeiro (1). O estado do Amazonas (1) compõe o número de teses e dissertações produzidas na região Norte. Na região Sul, os dois trabalhos selecionados da região são do estado de Santa Catarina.

A análise descritiva das produções selecionadas permite identificar tendências no campo de pesquisa sobre o objeto em tela, em um contexto marcado pela expansão da EPT com o estabelecimento dos IF¹², bem como a criação de um curso de pós-graduação voltado para área, com pesquisas que contribuem para o aprimoramento das políticas educacionais, e especialmente para a compreensão dos aspectos que influenciam as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos dessa modalidade de ensino.

2.5 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

¹² Em 2002, o Brasil contava com 140 instituições federais que ofertavam Educação Profissional. A partir de 2005, no governo Lula, teve início um processo de criação e expansão dos IF, seguindo a diretriz de fortalecimento da RFEPC, com planejamento até 2014. Em 2021, já eram 653 unidades em funcionamento, das quais 602 pertenciam aos IF (Daros, 2023).

As produções analisadas foram organizadas em três categorias analíticas desenvolvidas mais adiante: i) continuidade dos estudos; ii) inserção na vida profissional; e iii) experiência formativa. Importa destacar que a categorização não se refere ao trabalho integral, mas especificamente aos seus resultados que dialogam com o objeto desta pesquisa. Dessa forma, uma mesma produção pode ser enquadrada em apenas uma, em duas ou até mesmo nas três categorias, dependendo da diversidade de aspectos abordados em seus achados.

Sendo assim, a primeira categoria, continuidade dos estudos, reúne produções que apresentaram dados referentes ao prosseguimento dos estudos pelos egressos. Foram identificadas nove produções: Borges (2021), Botelho (2020), Felckilcker (2023), Mendes (2020), Resende (2022), Ribeiro (2022), Santana (2022), Silva (2023) e Torres (2020). Nessa categoria, a continuidade dos estudos é entendida como o acesso ao Ensino Superior, em cursos de graduação, independentemente da relação com área de formação técnica concluída, bem como o estudo em cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares.

A segunda categoria, inserção na vida profissional, contempla os resultados de oito produções que discutem o ingresso dos egressos no mundo do trabalho: Barbosa (2020), Borges (2021), Botelho (2020), Felckilcker (2023), Mendes (2020), Santana (2022), Silva (2023) e Torres (2020). As conclusões dessas pesquisas apontam para duas abordagens principais: a inserção no mercado de trabalho em termos de empregabilidade e o acesso ao mundo do trabalho¹³, que é uma categorização mais ampla do trabalho como experiência humana.

Por fim, a terceira categoria, experiência formativa, abrange dez produções que discutem como os egressos vivenciaram o processo educativo durante o período em que cursaram o EMI: Botelho (2020), Torres (2020), Mendes (2020), Chagas (2020), Costa (2021), Borges (2021), Silva (2022), Ribeiro (2022), Silva (2023), Felckilcker (2023). A recorrência dessa temática pode ser atribuída à especificidade do EMI, que integra a formação geral e a formação técnica-profissional¹⁴ em um único currículo, configurando uma experiência diferenciada em relação ao Ensino Médio tradicional.

2.5.1 Continuidade dos estudos

Com o objetivo de investigar a experiência formativa e o processo de inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos egressos do EMI do Instituto Federal do Piauí (IFPI), *campus*

¹³ Para uma discussão sobre o conceito de mundo do trabalho, ver, entre outros, Figaro (2008).

¹⁴ Sobre o Ensino Médio Integrado, recomenda-se a leitura de Ramos (2008).

Picos, Torres (2020), através da aplicação de questionários e entrevistas com os egressos dos cursos Técnico em Administração, Informática e Eletrotécnica, verificou um elevado ingresso dos egressos pesquisados em curso de nível superior, com um percentual de 75,4%, sendo 70,9% ainda cursando a graduação, 3,3% com Ensino Superior completo e 1,3% cursando pós-graduação.

Na mesma direção, Botelho (2020) aplicou questionários online pelo *Facebook* e e-mail com egressos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Avançado Uberaba - Parque Tecnológico (IFTM-CAUPT), das turmas concluídas entre 2013 e 2018. Entre os respondentes, a autora identificou que a maioria dos egressos escolheram uma formação de nível superior, alcançando um índice de 96% para o grupo de egressos do primeiro triênio investigado e 90% entre os egressos do segundo triênio. Além disso, identificou que os cursos escolhidos, em sua maioria, são da área das engenharias, seguidos das ciências sociais aplicadas e ciências da saúde.

Em relação à escolha por cursos superiores relacionados à formação técnica, em pesquisa feita com egressos de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFTM, *campus* Paracatu, Borges (2021) identificou resultados similares aos estudos anteriores citados. Segundo a autora, entre os egressos que acessaram o Ensino Superior, a maior parte deles seguiu os estudos em uma área com forte ligação à área técnica na qual foram formados, evidenciando a continuidade de um percurso acadêmico alinhado à formação inicial recebida. Essa constatação é corroborada pela pesquisa de Santana (2022), que analisou a trajetória acadêmica e pós-formação técnica de egressos do curso de Administração do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *campus* Timon, dos anos de 2015 a 2019.

O referido estudo revelou alto índice de egressos cursando o Ensino Superior, sendo os cursos mais escolhidos Administração (23), seguido por Ciências Contábeis (10) e Direito (10). Santana (2022) chama atenção para o fato de, além de alcançarem as expectativas de continuidade na área de Administração, a pesquisa evidencia a ampliação de conhecimentos acadêmicos desses egressos, que os faz galgar áreas distintas a sua formação técnica.

De maneira similar, a dissertação de Silva (2023), que analisou o perfil de egressos sob a perspectiva da formação humana integral no curso Técnico em Eventos da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), vinculada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC/RJ), identificou que quase todos dos egressos pesquisados, 95%, ingressou no Ensino Superior, mas em cursos distintos da área de formação. Silva (2023) atribui esse dado à autonomia adquirida pelos estudantes durante a sua formação, considerando que mais da

metade dos respondentes afirmou que o curso contribuiu significativamente para o desenvolvimento de sua autonomia, tanto na vida quanto no trabalho.

Foi o que se descobriu também na pesquisa de doutorado de Ribeiro (2022), na qual os resultados mostram que a maioria dos egressos optou por cursos superiores fora da área de sua formação técnica, mas com a adição de um novo elemento à realidade analisada. O autor investigou as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino, se atua como um fator de permanência no IF Goiano, *campus* Trindade, através de questionário e entrevista com egressos do EMI entre os anos 2017 e 2019.

Segundo Ribeiro (2022), 84,1% dos egressos do IF Goiano, *campus* Trindade, conseguiram acessar o Ensino Superior. Dentre esses, 55,1 % estavam matriculados em um curso em área diferente da área do curso técnico, enquanto 44,9% estavam em cursos correlatos à área do curso técnico, distribuídos em cursos do próprio IF investigado e em outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. No entanto, os dados demonstram que, embora muitos egressos não tenham escolhido a graduação na mesma área técnica, eles “estão inseridos no mercado de trabalho atuando como técnicos para terem uma renda que os auxilie no sustento próprio ou da família e assim possam dar continuidade nas suas vidas acadêmicas” (Ribeiro, 2022, p. 157).

Nesse sentido, as pesquisas de Borges (2021) e Santana (2022), por exemplo, revelam um pouco da situação dos egressos quanto à ocupação no momento da pesquisa. Borges (2021) identificou que 41,6% dos egressos conciliavam o estudo com o trabalho, 32% somente estudavam, 24% somente trabalhavam, 2,4% não trabalhava e nem estudava. De maneira semelhante, Santana (2022) apontou que, entre os egressos pesquisados, 56% estavam estudando, 32% trabalhavam e estudavam, 7% não trabalhavam e nem estudavam, e 6% apenas trabalhavam. Esses dados revelam que a integração entre a vida profissional e acadêmica é bastante significativa e presente para esse grupo de estudantes.

As conclusões apresentadas por Mendes (2020) também ajudam, ou ao menos tentam explicar essa tendência dos egressos do EMI migrarem para áreas distintas da sua formação no curso técnico. A autora explica que

Com a pesquisa, percebemos que a escolha das profissões ocorre de diversas formas e os cursos técnicos nem sempre levam o egresso a seguir seus estudos, em nível superior, pela mesma linha do curso técnico. Por diversas razões muitas vezes a vida acadêmica do egresso percorre outro caminho, que não foi abordado no curso técnico cursado, onde dentre vários fatores influenciadores podemos citar: a realidade em que a pessoa se encontra inserida para se projetar no campo de trabalho, opiniões de pessoas próximas e influentes como familiares e, também poderá ocorrer mudanças de ramo e atuação motivados por planos de carreiras e remuneração (Mendes, 2020, p. 65).

Por sua vez, o trabalho de Felckilcker (2023), que teve o objetivo de compreender as contribuições dos processos formativos nos projetos de vida dos egressos dos cursos do Instituto Federal Catarinense (IFC), pontua que a escolha por cursos alheios à área técnica é explicada pela autonomia desenvolvida durante o Ensino Médio. Felckilcker (2023) destaca que, embora muitos deles tenham optado por cursos superiores em áreas distintas das técnicas cursadas no IFC, a maioria afirmou que a formação no Ensino Médio foi uma base sólida para ingressar no Ensino Superior, o que reflete que sua formação promoveu autonomia e capacidade de planejar projetos de vida mais alinhados aos seus interesses pessoais.

Evidentemente, os motivos apresentados não contemplam todos os egressos do EMI, mas oferecem possíveis explicações e visões das realidades em que esses sujeitos estão inseridos. De certa forma, a compreensão dessas trajetórias exigiria revisitar também os projetos de escolarização das famílias para seus filhos e as próprias escolhas dos estudantes. Como foi visto, os itinerários formativos dos egressos são múltiplos e nem sempre resultam no acesso ao Ensino Superior. Apesar dos altos índices de egressos cursando a graduação, ainda existe um contingente, mesmo pequeno, de egressos que não ingressam em cursos superiores.

Além disso, a permanência ou não na área de formação técnica no Ensino Superior decorre da interação entre aspectos objetivos e subjetivos. Nogueira (2004), por exemplo, argumenta que a escolha do curso superior é influenciada pela posição social, pela estrutura de oportunidade do sistema universitário, pelas demandas do mercado de trabalho, bem como por gostos, aspirações e representações individuais. A pesquisa de Freitas e Oliveira (2017) corrobora com essa perspectiva, ao evidenciar que universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação ponderam, em suas decisões, tanto o retorno financeiro quanto a busca por satisfação pessoal.

De todo modo, um dado relevante apresentado na tese de Felckilcker (2023) mostra que, entre aqueles que não ingressaram no Ensino Superior e/ou estavam trabalhando, havia uma variedade de atividades que os egressos realizavam após a conclusão do curso, como intercâmbio em outro país, realizar outro curso técnico e, com mais frequência, estavam estudando para provas e vestibulares. Isso revela outra dimensão da continuidade dos estudos, pois os dados demonstram que o ingresso em um curso superior continua fazendo parte dos seus projetos de vida (Felckilcker, 2023).

Nesse contexto, a tese de doutorado de Resende (2022) também revela a continuidade dos estudos da maioria dos egressos investigados por meio de cursinhos preparatórios para o Enem no ano seguinte à conclusão do curso técnico. A pesquisa teve como objetivo compreender a transição desses estudantes para o Ensino Superior, investigando suas

aspirações, escolhas de cursos e os cursos efetivamente acessados. Para tanto, a autora acompanhou uma coorte de estudantes dos cursos de Análises Clínicas, Automação Industrial, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Química do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG) ao longo de quatro anos (2019-2022), utilizando questionários aplicados aos pais e aos próprios estudantes ingressantes.

As teses de Felckilcker (2023) e Resende (2022) também são as únicas que exploram a temática do sistema de cotas como de ingresso nas instituições federais de ensino superior. Felckilcker (2023) aponta que os jovens pesquisados relataram o uso das cotas para estudantes de escolas públicas como um fator motivador de escolha do IFC e no acesso ao Ensino Superior. Muitos ingressaram em universidades públicas, especialmente em cursos como Engenharia, Fisioterapia, Direito e Medicina Veterinária. Entretanto, é importante frisar que o perfil dos egressos investigados é predominantemente de cor branca, com renda familiar *per capita* de até dois salários-mínimos, o que evidencia as estratégias adotadas na transição para o Ensino Superior por diferentes grupos sociais.

Na mesma direção, Resende (2022) destaca a adesão da política de cotas como estratégia dos jovens para o êxito nos processos seletivos dos cursos desejados. Grande parte dos estudantes que tentaram acessar o Ensino Superior via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) utilizaram as cotas. Como a autora menciona:

[...] a expectativa de uso das cotas para ingresso no ensino superior aparece ainda na primeira onda de questionários para um percentual importante de estudantes e ao final do percurso conseguimos identificar que a grande maioria dos estudantes ingressaram no ensino superior fez uso dessa política [...] E como o público da escola mudou com as cotas, é razoável supor que hoje um número maior de estudantes precise delas para ingressar no ensino superior nos cursos mais seletivos (Resende, 2022, p. 248).

Nesse sentido, Resende (2022) verificou que a maioria dos aprovados no SiSU é de estudantes que ingressaram na Coltec via ampla concorrência, e entre quartis de notas mais altas de ingresso, são brancos e têm pelo menos um dos pais com Ensino Superior. Por outro lado, a pesquisa revelou que, dos egressos que cursavam uma graduação, “[...] a maior parte entrou em cursos seletivos e prestigiosos, com alto retorno dos diplomas, sendo que a grande maioria se direcionou para a UFMG” (Resende, 2022, p. 246). O destaque de Resende (2022) é um percentual significativo de mulheres e negros aprovados em cursos de ciências exatas e tecnologia, o que pode levantar questões sobre a equidade no Ensino Superior e efetividades das políticas de cotas.

É importante lembrar que a Lei de Cotas, estabelecida em 2012, reserva vagas nas universidades federais e IF em seus processos seletivos. Nos IF e Colégios Técnicos, como

maioria das instituições investigadas nas pesquisas analisadas, exige-se a aprovação em vestibular específico, inclusive para os cursos técnicos integrados ao nível médio. Isso implica que todos os egressos investigados tiveram a possibilidade de utilizar o sistema de cotas.

No entanto, como já exposto, apenas Resende (2022) e Felckilcker (2023) abordam o uso da política de cotas como estratégia de ingresso no Ensino Superior pelos estudantes do EMI. A diferença entre os dois trabalhos é que Resende (2022) analisa os estudantes conforme a modalidade de ingresso ao Coltec-UFMG, destacando as diferenças nos resultados entre cotistas e ampla concorrência, nos casos de disparidade significativa. Já Felckilcker (2023) aborda as cotas no seu trabalho, pois os jovens investigados mencionam, não sendo o centro de sua análise.

Assim, observa-se que, apesar de algumas produções abordarem o perfil social e/ou racial dos jovens egressos, há ausência de reflexão mais aprofundada que explore como essas dimensões impactam seus percursos após o EMI. As características de raça, classe e gênero dos pesquisados, em sua maioria, são apenas descritas, sem serem problematizadas. À luz da concepção de juventude discutida anteriormente e que serve de base para este artigo, torna-se evidente que os estudos pouco abordam modos como os jovens lidam com os desafios impostos pelas condições sociais e desigualdades raciais e de gênero que os atravessam em relação à continuidades dos estudos.

2.5.2 Inserção na vida profissional

Na pesquisa de Borges (2021), a maioria dos egressos afirmou trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Entre os que trabalham ou conciliam trabalho e estudo, a maioria tem vínculo empregatício formal, com registro em carteira de trabalho, carga horária de 40 a 44 horas semanais e remuneração entre um e três salários-mínimos. Já no estudo de Torres (2020, p. 93), destaca-se um “baixo (20,9%) número de egressos trabalhando atualmente (total ou parcialmente) na área de formação do curso”. No entanto, a investigação demonstra outros aspectos pertinentes em relação a essa entrada no mundo trabalho, por exemplo, o tempo que o egresso levou para se inserir no mercado de trabalho e por quais meios conseguiu.

A pesquisa de Torres (2020) revelou que 48,5% dos egressos conseguiram após um ano da conclusão do curso; 40,9% atuaram em áreas não relacionadas ao curso técnico; o mesmo percentual inseriu-se parcialmente na área de formação; e apenas 18,2% totalmente em trabalhos ligados ao curso técnico. Além disso, identificou que a maioria conseguiu o trabalho por conta própria ou por meio de rede de relações interpessoais. Embora muitos tenham vínculo

formal (31,3%), um número significativo trabalha sem registro em carteira (27,6%), o que, segundo a autora, reflete as dificuldades desses jovens em garantir todos os direitos trabalhistas.

Essa mesma atenção, voltada para quem se insere no mercado de trabalho e os vínculos empregatícios estabelecidos, foi dada no trabalho de Santana (2022). A pesquisa identificou o grau de relação dos postos de trabalho e a formação dos egressos: 18% atuavam totalmente na área de formação, 49% parcialmente, e 33% não atuavam na área. O estudo verificou que, entre os egressos que ingressaram no mercado de trabalho, 42% estavam empregados com registro em carteira, enquanto 58% possuíam vínculos empregatícios variados. Isso demonstra, para além das dificuldades indicadas por Torres (2020), o aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho, que precariza e desvaloriza os trabalhadores.

Os dados da pesquisa de Silva (2023) mostram que mais de 65% dos participantes estavam empregados no momento da pesquisa, e muitos ingressaram no mercado ainda durante o curso técnico. No entanto, apenas 22% dos egressos estavam trabalhando diretamente na área de formação, além de grande parte deles atuar como microempreendedor individual (MEI). Isso corrobora com os resultados de Santana (2022), evidenciando como essa modalidade de trabalho tem ganhado espaço nas relações trabalhistas. Apesar de proporcionar renda, é marcada por precariedade e pela falta de vínculos trabalhistas, o que pode trazer instabilidade financeira para esses profissionais.

A pesquisa de Botelho (2020) apresenta resultados similares no que tange à atuação dos técnicos em áreas distintas da sua formação. Ela identifica que a maioria dos egressos nunca trabalhou na área da formação técnica, sendo 64% dos egressos pesquisados no triênio (2013-2015) e 70% no segundo triênio (2016-2018). A pesquisa dá indícios sobre o motivo para essa realidade, a saber, a dedicação ao curso superior, mas também a falta de interesse na área e oportunidade de empregos. Nessa mesma direção, Santana (2022, p. 89) afirma que, na sua pesquisa,

[...] ficaram evidentes as inseguranças quanto à inserção destes jovens no mundo do trabalho, pois muitos são os fatores que impactam neste processo, como a inserção no ensino superior e a incompatibilidade de horários, considerando o fato de que 56% dos sujeitos estão só estudando, 36% estão trabalhando e estudando e apenas 6% estão só trabalhando. Outro fator evidenciado pelos próprios egressos é a falta de experiência, e este ponto fica explícito ao se notar que os sujeitos optam como melhoramento do curso a inclusão de mais aulas práticas [...].

O trabalho para os estudantes surge enquanto possibilidade de sobrevivência material e de permanência seja no Ensino Médio ou Ensino Superior. Brocco e Zago (2016) discutem como o trabalho, dependendo da natureza da atividade, carga horária, retorno financeiro e exigências dos cursos, pode interagir com os estudos. Em alguns casos, o trabalho potencializa

a formação universitária, como estágios ou iniciação científica, enquanto outros, trabalhos com cargas horárias rígidas, podem prejudicar o desempenho acadêmico.

Nesse sentido, Felckilcker (2023) destaca um ponto importante no que se refere à conciliação trabalho e estudo entre os jovens pesquisados. Muitos começaram a trabalhar ainda durante o curso técnico para ajudar suas famílias financeiramente. Houve relatos daqueles que conciliaram especialmente no período de ensino remoto, revelando o impacto da pandemia na vida deles, como também a intensificação da precarização do trabalho, tendo em vista que os respondentes indicaram ter trabalhado como entregadores de aplicativo e diarista. Isso reforça a importância de políticas de permanência estudantil e de suporte financeiro, como bolsas de auxílio e programas de assistência estudantil, algo que foi mencionado pelos participantes da pesquisa realizada por Felckilcker (2023) como essencial para garantir a permanência e o êxito no Ensino Médio.

A dissertação de Barbosa (2020), que analisou a absorção dos egressos da Escola Técnica Estadual (ETE) Cícero Dias, dos cursos de Técnico em Programação de Jogos de Digitais (TJDI) e Técnico em Multimídia (TMT), do período entre 2013 e 2016, em empregos formais de Pernambuco, observou que as empresas que mais oferecem oportunidades de empregos para as áreas de formação técnica de nível médio são do segmento da tecnologia, informação e comunicação, localizadas no mesmo município onde se encontra a escola.

Entretanto, as posições ocupadas pelos egressos do curso de TMT, em sua maioria, não possuem relação total com a formação técnica; ao contrário dos egressos do curso de TJDI, os quais atuam no mercado de trabalho em funções que possuem maiores conexões com os objetivos propostos pelo curso técnico. Não obstante, é importante ressaltar que, em termos quantitativos, o número de egressos do curso de TJDI que atua na área é baixo, em relação ao número de formados.

De modo geral, a afirmativa da baixa absorção no volume de vagas de trabalho encontrado no estado pelos egressos se estende a ambos os cursos. No entanto, para os egressos do curso TMT, critica-se a participação deles, em sua maioria, em ocupações ligadas a operadores de telemarketing, vendedor de comércio varejista e auxiliar de escritório, mostrando-se fora das competências e campo profissional de seu eixo formativo. Esse cenário dá uma visão de outra face da complexidade de fatores que exige analisar o acesso ao mercado de trabalho pelos egressos do EMI, sobretudo quando é combinado com o acesso ao Ensino Superior.

A pesquisa de Mendes (2020) apresenta outra perspectiva sobre a inserção no mundo do trabalho. A investigação analisou os impactos nas trajetórias profissionais dos egressos do

Curso Técnico em Agropecuária da Escola Técnica Vale da Uva Goethe, com coleta de dados por questionário eletrônico aplicado a egressos das turmas de 2014 a 2019. Assim como as pesquisas citadas, a maioria (82%) não trabalhava na área de formação. No entanto, os egressos que atuavam no ramo agrícola utilizavam conhecimentos do curso em suas propriedades, associando sua bagagem social e familiar aos conhecimentos técnicos, o que os qualifica para aprimorar os processos de produção e colaborar com o abastecimento local.

Nesse sentido, os resultados das pesquisas incluídas nessa categoria concluem que a inserção dos egressos no mundo trabalho é baixa, e nos casos daqueles que trabalham, eles nem sempre atuam na sua área de formação. Entretanto, observa-se que esse cenário pode ser explicado pelo número significativo de estudantes que escolheram dar continuidade aos estudos ou conciliar o trabalho e os estudos superiores.

Por fim, embora algumas pesquisas identifiquem que a maioria dos jovens egressos do EMI esteja trabalhando formalmente, os dados mostram que os vínculos precários são quase tão frequentes quanto os com registro em carteira de trabalho. No entanto, reitera-se que a ausência de análises que considerem principalmente as desigualdades de raça, classe e gênero dificulta a compreensão de como essa realidade afeta os diferentes jovens. É preciso, nesse sentido, problematizar até que ponto os dados agregados ocultam assimetrias importantes entre eles. Certamente, a baixa inserção formal e a instabilidade laboral não se distribuem de forma homogênea, o que exige atenção às múltiplas formas de a juventude vivenciar essa transição para o mundo do trabalho.

2.5.3 Experiência formativa

Conforme Botelho (2020, p. 81), a formação do Instituto contribuiu, na percepção dos pesquisados, “para o desempenho no ingresso e no desenvolvimento das atividades do curso superior”. Ainda que muitos egressos nunca tenham atuado na área técnica, consideram essa formação “importante ou muito importante para seu desenvolvimento profissional”. De modo semelhante, Mendes (2020, p. 66) evidencia que o curso agregou “uma bagagem a mais ao currículo”, o que pode ser decisivo na trajetória profissional dos egressos. Assim, ambos os estudos ressaltam a relevância da formação técnica não apenas para a atuação profissional, mas também a continuidade acadêmica.

Na pesquisa de Silva (2023), os egressos também avaliaram positivamente o processo formativo do curso, destacando a integração entre formação geral e técnica, o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de autonomia para o mundo do trabalho e a vida em sociedade,

o que contribuiu, na percepção dos egressos, tanto para sua inserção profissional quanto para a continuidade dos estudos. Apenas a questão da infraestrutura da instituição não atendeu plenamente às expectativas dos egressos.

A investigação de Silva (2022) procurou identificar a relação entre o EMI e a construção dos projetos de vida de egressos do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *campus* Presidente Figueiredo, que concluíram seus estudos entre 2012 e 2016. A autora ampliou o escopo da análise, destacando que a formação impacta também nas trajetórias pessoais dos jovens. Os resultados indiciam que o EMI “foi e é capaz de alterar realidades anteriormente constituídas e esperadas”, ampliando o universo de possibilidades e permitindo aos egressos enxergarem “outras possibilidades de formação e de vida pessoal, construindo seus projetos num contexto mais amplo de oportunidades” (Silva, 2022, p. 75).

Na mesma direção, Felckilcker (2023) apresenta que os sujeitos pesquisados afirmaram que a instituição possibilitou refletir e concretizar seus projetos de vida, diante do ensino reflexivo ofertado, que unia a prática e a teoria na aprendizagem. Os jovens também ressaltaram que a qualidade do ensino, os projetos de pesquisa e extensão, e as atividades extracurriculares foram fundamentais para sua formação. Isso possibilitou que ampliassem suas perspectivas de futuro e, assim, amadurecessem e alcançassem os seus projetos, como de fazer curso superior, ter um emprego na área com uma remuneração digna e ajudar a família.

O trabalho de Costa (2021) pode oferecer mais elementos para explicar o que os egressos pretendem dizer quando afirmam que houve a ampliação dos projetos de vida dos egressos. A pesquisa, realizada com estudantes que concluíram os cursos Técnicos em Química e Agropecuária no IF Baiano, *campus* Catu, entre 2011 e 2016, investigou como a formação no EMI contribui para as experiências vividas pelos jovens. Entendendo que a escola pode tanto reproduzir “as condições vigentes e dominantes” quanto fazer emergir “novas consciências” (Costa, 2021, p. 75), promove, em suas palavras, “a emancipação em diferentes níveis nos sujeitos que se formam” (Costa, p. 153). Essa emancipação, segundo Costa (2021), é potencializada pela articulação entre a formação geral e técnica.

No que diz respeito, ainda sobre o aspecto formativo presente em diferentes práticas do EMI, Torres (2020), por exemplo, identificou que a maioria dos egressos ressaltou as atividades de ensino como a principal experiência na instituição, especialmente por meio das visitas técnicas. Essas visitas permitiram aos estudantes observarem a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os estágios e monitorias também se mostraram relevantes na formação, contribuindo para a “ampliação dos conhecimentos a partir da associação entre teoria e prática; desenvolvimento de habilidades para lidar com ambientes organizacionais;

amadurecimento e desenvolvimento da responsabilidade e influência na escolha do curso superior” (Torres, 2020, p. 55).

Além disso, os egressos mencionaram a participação em projetos de extensão, como teatro, capoeira, curso de idioma e eventos. Ainda que em menor proporção, houve menções acerca do envolvimento em atividades de pesquisa, sobretudo no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Bolsista Júnior (PIBIC-JR). A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também foi evidenciada na investigação de Ribeiro (2022), que constatou o esforço do *campus* pesquisado em promover uma formação integrada apoiada nesse tripé. Nos relatos dos egressos, ficou claro que sua participação em projetos variados teve impacto significativo no aprendizado e no fortalecimento de sua trajetória formativa.

Outro exemplo sobre a positiva trajetória formativa, na visão dos egressos, foi a tese de Chagas (2020), que analisou como as experiências vivenciadas no EMI contribuíram para o desenvolvimento de potencialidades emancipatórias na trajetória dos estudantes. O autor parte do pressuposto de que o EMI possibilitou vivências que ampliaram a participação política e favoreceram a construção de itinerários da vida acadêmica. A pesquisa foi realizada com egressos de 2016 do curso Técnico em Química, em três *campi* de IF do Centro-oeste brasileiro, a saber, Aparecida de Goiânia e Inhumas, do Instituto Federal de Goiás (IFG), e Rondonópolis do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

Na sua investigação, Chagas (2020) concluiu que as experiências citadas pelas pesquisas anteriormente, como estágio, pesquisa, extensão, artes, idiomas, entre outras, corroboram para o desenvolvimento das individualidades dos egressos. Para o autor,

o IF se apresentou como a escola que permitiu que as disposições ascéticas vividas ao longo de sua jornada se conformassem em potencialidades de autonomia frente ao seu próprio projeto. E que as demais atividades vivenciadas durante sua experiência no IF, também se constituíssem em potencialidades de empoderamento, apresentando ao estudante “novos mundos possíveis”, como aqueles ligados às artes, aos esportes, às viagens, à pesquisa, dentre outros [...] ainda que alguns não mais desenvolvessem essas atividades no momento das entrevistas, o horizonte aberto de possibilidades, de um modo ou de outro, transformou a forma e conteúdo das convicções dos depoentes quanto aos seus projetos (Chagas, 2020, p. 247).

A citação acima sintetiza, de certa maneira, as conclusões das pesquisas analisadas na categoria *experiência formativa*. A relação entre formação geral e formação profissional não se configura como mera justaposição, mas como integração alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação proporciona, aos egressos, diversas experiências que contribuem tanto para o aprendizado dos conteúdos técnicos e propedêuticos quanto para a formação humana, embora se reconheçam os desafios práticos na implementação do currículo

do EMI. Ademais, essas experiências possuem, em si, potencial de transformação da visão de mundo dos egressos, influenciando, conseqüentemente, seus projetos de vida.

Nesse sentido, a escola configura-se como espaço de referência fundamental para os jovens, uma vez que nela depositam suas expectativas para a elaboração dos seus projetos de vida, sobretudo em um contexto social marcado por incertezas e desigualdades (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Essa realidade também é evidenciada no caso de estudantes do EMI analisado por Oliveira e Silva (2021), cuja pesquisa reforça a necessidade de a escola se adaptar às demandas juvenis e de contribuir efetivamente para a realização de seus projetos.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar teses e dissertações sobre os egressos do EMI defendidas entre 2020 e 2024. Em primeiro lugar, foi possível traçar um perfil dos estudos selecionados, identificando que a maioria é desenvolvida em mestrados profissionais. Todas as dissertações defendidas na modalidade profissional pertencem ao ProfEPT, ofertado pelos IF, o qual tem desempenhado um papel importante na consolidação do conhecimento sobre a EPT. Observou-se, ainda, que a maioria das produções são oriundas de instituições nordestinas.

No que diz respeito à primeira categoria, identificou-se um elevado número de egressos do EMI que ingressaram em cursos superiores, dentro e fora da área de sua formação técnica de nível médio. Aqueles que optaram por áreas alheias geralmente o fizeram em função de fatores como a influência da família, remuneração da profissão ou outras experiências vivenciadas no Ensino Médio. Apesar do número expressivo de egressos no Ensino Superior, as pesquisas apontam para a realidade de muitos que nem estudam nem trabalham. Para aqueles que não acessam o Ensino Superior, como demonstrado, a continuidade dos estudos ocorre por meio de preparação para novas tentativas no Enem, frequentemente em cursos pré-vestibulares.

Na segunda categoria, as pesquisas indicaram baixa taxa de inserção no mercado de trabalho, com a maioria dos egressos optando por seguir apenas com os estudos superiores ou conciliando trabalho e estudos. Entre os que estavam empregados, a maioria possuía vínculo formal com registro em carteira e trabalhava em tempo integral. Outras duas constatações foram feitas sobre esse grupo: a primeira é que muitos trabalham dentro da sua formação técnica, enquanto outros atuam em áreas correlatas ou distintas; segunda diz respeito ao número de egressos com vínculos empregatícios mais flexíveis, sem garantia de direitos trabalhistas, é muito próximo ao de trabalhadores com registro em carteira.

Quanto à terceira categoria, as teses e dissertações evidenciam que a integração entre a formação propedêutica e profissional está fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo aos estudantes diversas experiências, como desenvolvimento de pesquisas, monitorias, estágios e participação em projetos ligados às artes, idioma e cultura. Essas experiências formativas contribuíram de tal maneira na vida dos egressos que, em muitos casos, levaram a alterar seus projetos de vida, inclusive, galgando áreas alheias à formação que cursaram no Ensino Médio.

O prosseguimento dos estudos, a baixa e precária inserção no trabalho e a potencialidade, abrangência e diversidade das experiências formativas revelam as estratégias dos jovens no enfrentamento das incertezas do presente, reafirmando que seus percursos não seguem trajetória lineares, mas são marcados por negociações e reinvenções contínuas diante das condições objetivas e subjetivas que configuram seu processo de transição para a vida adulta.

O levantamento revelou, ainda, lacunas na produção acadêmica sobre os egressos do EMI. Observou-se a ausência de estudos longitudinais, capazes de acompanhar as trajetórias ao longo do tempo, dificultando a compreensão dos impactos duradouros da formação recebida. Notou-se, também, a concentração da produção em programas de mestrado profissional, indicando a necessidade de diversificar os espaços de produção e debate acadêmico sobre a temática. Além disso, há insuficiência de análises que consideram dimensões como gênero, raça e classe social, aspectos centrais para problematizar as desigualdades que atravessam a juventude.

Sobre a limitação acerca da insuficiência de análises que apontem a dimensão múltipla, complexa e heterogênea que configura as diversas juventudes vivenciadas em uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero, raça e classe, torna-se ainda mais urgente o investimento em pesquisas, especialmente sobre o racismo como elemento estruturante das desigualdades vividas pela juventude negra no EMI. Essa omissão dificulta a compreensão aprofundada das trajetórias dos jovens, seja na continuidade dos estudos, no ingresso no mercado de trabalho ou na própria experiência formativa. Reconhecer que a raça atravessa todas as dimensões analisadas e condiciona de forma significativa seus percursos é fundamental para avançar na produção do conhecimento.

Apesar dessas limitações, este trabalho evidenciou que o EMI amplia as possibilidades educacionais e profissionais dos jovens. As experiências proporcionadas pelo tripé ensino-pesquisa-extensão revelaram-se fundamentais para a construção de projetos de vida mais autônomos e plurais. Dessa forma, as produções analisadas apontam que essa modalidade de

Ensino Médio se configura como espaço privilegiado de formação integral, capaz de ampliar horizontes educacionais, profissionais e culturais das juventudes.

2.7 REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 523–542, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BARBOSA, E. de A. e S. P. **Análise da absorção de estudantes do ensino médio integrado em ETE do município de Recife no mercado de trabalho pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8694>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BARROS, E. C. P. G.; SGUAREZI, S. B.; CARDOSO, K. E. H.; FROEHLICH, A. G.; RAMBO, J. R.; LAFORGA, G.; SOUZA, W. J. de; COSTA, M. de O. Balanço de produção científica: operacionalização do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) com agricultura familiar. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 55454–55471, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14606>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BORGES, I. O. M. **Egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Paracatu: trajetórias e contribuições**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11339401. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BOTELHO, D. G. **Boletim do egresso: proposta de acompanhamento de egressos do ensino médio integrado do IFTM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575152>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares. In: Reunião Científica Regional da ANPED. 2016, Curitiba. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo20__ANA-KARINA-BROCCO-NADIR-ZAGO.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CHAGAS, S. E. A. **E o Instituto Federal integra a jornada: potencialidades emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso técnico em Química integrado ao ensino médio em Institutos Federais no Centro-Oeste brasileiro**. Tese (Doutorado em Sociologia) -

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12089>. Acesso em: 03 nov. 2023.

COSTA, J. C. P. “**A gente não encontra tudo aqui**”: formação, trabalho e experiência a partir de egressos/as do ensino médio integrado do IF BAIANO *campus* Catu. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, Catu, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11861177. Acesso em: 03 nov. 2023.

DAROS, M. A. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, p. e-6628346, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/W35bVdfhpxBcmtnQ4M3vBrB/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2023.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FELCKILCKER, J. B. **Projetos de vida de estudantes egressos de cursos técnicos integrados ao ensino médio**: expectativas e concretizações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13813081#. Acesso em: 30 set. 2024.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREITAS, O. A.; OLIVEIRA, M. C. Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 58-78, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1555/1342>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, p. e197406, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067–1084, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MENDES, W. G. **Curso Técnico em Agropecuária da Escola Técnica Agrícola Vale da Uva Goethe**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/170>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MENEZES, V. M. O. de; SANTOS, R. S. dos. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022). **Tempo Social**, v. 35, n. 3, p. 137–160, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/jpQzTDLdnWjLk8pmctyRKXL/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. o processo de escolha do curso superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-69WRGU>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. de.; SILVA, A. F. da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301263&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2025.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, n. 110, p. 139-165, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282670420_A_Construcao_Sociologica_da_Juventude_-_alguns_contributos. Acesso em: 12 jul. 2023.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (ProfEPT). Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept>. Acesso em: 26 nov. 2023.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, realizado nos dias 8 a 10 de setembro de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

RESENDE, P. C. de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/48813>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, I. **A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, campus Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente**. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4864>. Acesso em: 03 nov. 2023.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. D.; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, v. 37, p. e26361, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/8SZrJsqtdjNqgDdXFFs6d9N/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 31 out. 2023.

SANTANA, C. I. C.; COSTA, O. A. da. Mapeamento de teses e dissertações sobre os egressos do Ensino Médio Integrado de 2014 a 2019. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10021, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10021>. Acesso em: 31 out. 2023.

SANTANA, C. I. C. **Egressos do curso integrado em administração do IFMA Campus Timon**: atuação no mercado de trabalho e/ou continuidade nos estudos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Monte Castelo, São Luís, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11318189. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, J. P. da. **O ensino médio integrado e a construção dos projetos de vida da juventude egressa do IFAM Campus Presidente Figueiredo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1115>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, W. C. **Perfil de egressos do curso técnico em eventos (FAETEC)**: processo formativo e repercussão na trajetória profissional, pela ótica da formação humana integral. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Mesquita, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/1180>. Acesso em: 30 set. 2024.

SOUZA, F. das C. S. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): conquistas, perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 217–234, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13062>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SPOSITO, M. P. Educação e Juventude. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 29, p. 07-14, jun. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2023.

TEDESCO FILHO, J. M. **Da participação em programas de iniciação científica ao mundo do trabalho**: um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Curitiba. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7076023. Acesso em: 14 fev. 2024.

TORRES, C. S. **Experiência formativa e inserção no mundo do trabalho de egressos no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano,

Campus Salgueiro, Salgueiro, 2020. Disponível em: <http://releia.ifsertao-pe.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/583>. Acesso em: 03 nov. 2023.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 287-309.

2.8 REFLEXÕES PARCIAIS

O primeiro artigo desta dissertação buscou mapear e analisar a produção científica recente sobre trajetórias de egressos do EMI. As categorias construídas e discutidas ao longo do artigo oferecem elementos relevantes para esta dissertação, em especial os resultados obtidos na discussão sobre a continuidade dos estudos pelos egressos, aspecto que dialoga diretamente com a problemática do acesso à educação superior, questão central deste trabalho.

Este trabalho colaborou com a minha intenção de entender melhor o acesso ao ensino superior no contexto das políticas recentes de democratização deste nível de ensino, considerando as pistas presentes na literatura acadêmica, tal como discutido na introdução deste trabalho, sobre o fato de que os estudantes oriundos dos cursos de ensino médio integrado da rede federal possuem maiores probabilidades de ingressar no ensino superior e tem ingressado especialmente em cursos mais seletivos nas universidades federais por meio do sistema de cotas (Caregnato; Santos; Felin, 2020; Nogueira *et al.*, 2017; Reis; Machado, 2022).

No artigo em tela, de modo geral, os egressos do EMI, mesmo já possuindo uma formação técnica que possibilita sua inserção no mercado de trabalho, tendem majoritariamente a dar continuidade aos estudos, apresentando altas taxas de ingresso no ensino superior. Esse dado corrobora com as pesquisas que indicam os melhores desempenhos desses estudantes em avaliações nacionais, como o Enem, inclusive principal via de acesso à universidade, o que contribui para sua presença mais expressiva em cursos de graduação (Carmo *et al.*, 2014; Dutra *et al.*, 2019; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Entretanto, o mapeamento também evidenciou que as teses e dissertações analisadas não consideram de maneira sistemática os marcadores sociais da diferença como raça, classe e gênero nos processos de acesso e permanência no EMI, continuidade dos estudos e entrada no mercado de trabalho. Tampouco se debruça de forma aprofundada sobre os efeitos concretos de políticas como a assistência estudantil ou as cotas sociais e raciais. A ausência dessas dimensões analíticas impõe limites à compressão dos mecanismos que condicionam ou potencializam, por

exemplo, o acesso aos cursos de graduação, especialmente os de alto prestígio, tal como esta dissertação se propôs a fazer, conforme poderá ser observado mais adiante.

Trata-se de uma lacuna particularmente relevante no contexto de políticas afirmativas, que têm justamente o objetivo de mitigar as desigualdades historicamente associadas à exclusão racial, de classe e de gênero. Ao desconsiderar os efeitos desses elementos, a literatura analisada no artigo tende a homogeneizar a trajetória dos jovens, ocultando as barreiras que estudantes oriundos das classes populares, sobretudo os negros, possivelmente, enfrentam para permanecer no sistema educacional.

Aprofundando essa questão, como já foi dito no artigo, apenas a tese de Resende (2022), no universo de trabalhos analisados, se destacou ao abordar a política de cotas desde o ingresso no ensino médio, algo similar ao que é discutido nesta dissertação. Os dados indicam que a maioria dos egressos continuavam os estudos através de cursinhos preparatórios para o Enem, ou seja, o ensino superior ainda estava nos seus projetos. Entre os que cursavam uma graduação, a maior parte havia se inserido em carreiras mais prestigiadas, com o destaque para um percentual significativo de mulheres e negros aprovados em cursos de ciências exatas e tecnologia.

Nesse contexto, as trajetórias de jovens negros no EMI constituem um campo ainda pouco explorado na produção acadêmica. O estudo a respeito desse segmento da população é igualmente relevante, tendo em vista que a juventude negra está mais exposta a condições de vulnerabilidade social, incluindo a violência letal, o que impacta diretamente suas possibilidades de permanência na escola e de projeção de futuros. É fundamental considerar o racismo como elemento estruturante das desigualdades das experiências juvenis, uma vez que ele conforma as oportunidades educacionais e limita o acesso a direitos historicamente negados.

Sem levar em conta tais questões, dificulta-se o entendimento sobre quem são, de fato, os sujeitos alcançados pelas políticas educacionais, de um modo geral, e pelas políticas afirmativas, de modo particular, quais barreiras ainda enfrentam e em que medida essas ações têm sido eficazes na promoção da justiça social no campo educacional. Dessa forma, a escassez de análises que articulem essas dimensões, revela a importância dos próximos artigos que compõem esta pesquisa de mestrado.

3 ARTIGO 2: POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: UMA ANÁLISE RECENTE DAS DESIGUALDADES RACIAIS

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as políticas de cotas para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior, com foco nos estudantes negros (pretos e pardos). À luz da literatura especializada sobre a dimensão da raça e do racismo, em especial os estudos de Gomes (2005; 2012), Guimarães (2003; 2024) e Munanga (2003; 2006), examina-se o atual cenário das desigualdades no acesso ao Ensino Superior no Brasil, entre 2019 e 2023, a partir de dados do Censo da Educação Superior, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e do Anuário Brasileiro da Educação Básica. Como resultado, observou-se que as taxas de conclusão do Ensino Médio dos negros são inferiores às dos brancos e que, embora os pretos e pardos representem a maioria na rede pública de Ensino Superior, com forte predominância nos cursos de licenciatura, sua participação continua desigual em áreas consideradas de maior prestígio social, com destaque para o curso de Medicina, em que a diversificação avança de forma mais lenta, mesmo com a indução das políticas afirmativas, em especial a política de cotas.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Desigualdade. Ensino Superior. Raça e Racismo.

3.1 INTRODUÇÃO

A implementação das políticas afirmativas nas instituições federais, tanto no Ensino Médio quanto nas universidades, trouxe à tona um panorama das desigualdades no acesso ao Ensino Superior no Brasil. Pelo menos nas últimas décadas, essa discussão se intensificou, à medida que o sistema de cotas e outras iniciativas foram sendo ampliadas e federalizadas. Nesse sentido, para entender melhor esse cenário, este artigo procura discutir as políticas de cotas para o ingresso nessas instituições, voltadas para estudantes negros (pretos e pardos), pobres e oriundos de escolas públicas.

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2016, o Brasil passou por mudanças significativas no enfrentamento das desigualdades sociais, em grande parte impulsionadas por políticas públicas que buscaram ampliar o acesso à direitos básicos (Silva, 2017). Entre esses direitos, destaca-se o acesso à educação, especialmente ao Ensino Superior, nível educacional marcado historicamente pela exclusão de negros e pobres. Nesse contexto, as transformações relacionadas à desigualdade racial ganharam destaque, sobretudo com a implementação de políticas afirmativas nas universidades, como as cotas raciais.

De acordo com Costa (2018), as políticas formuladas nesse período, como Bolsa Família e o reajuste do salário-mínimo, contribuíram para a melhoria da renda de mulheres e negros.

Enquanto isso, as políticas afirmativas seguem sendo fundamentais para enfrentar as assimetrias raciais, especialmente na Educação Superior, onde barreiras históricas restringiram o acesso da população negra e pobre. Como ilustração, até o final do século passado, apenas 28% dos estudantes do Ensino Superior público eram negros (Artes; Ricoldi, 2015). Embora esse cenário tenha se transformado, resultando em uma maioria de estudantes negros nessas instituições, a sub-representação ainda persiste (IBGE, 2019), e precisa ser investigada.

Em 2016, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) marcou uma mudança nesse quadro, em direção a um viés conservador, que resultou na redução de programas públicos e mais barreiras para o acesso a direitos sociais. Esse retrocesso democrático abriu espaço para a implementação de medidas de austeridade fiscal e para a ascensão de um governo com práticas populistas e antissistema, a exemplo da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016) e o Decreto nº 9.759/ 2019¹⁵ (Brasil, 2019). Como consequência, o desmonte das políticas públicas que haviam promovido avanços nas condições de vida, especialmente por meio das políticas de inclusão e ações afirmativas, trouxe e ainda traz sérias ameaças aos ganhos sociais alcançados ao longo das décadas anteriores (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023).

No caso específico da Lei de Cotas, sua revisão¹⁶ estava prevista para ocorrer nesse cenário político profundamente marcado pela ascensão da extrema-direita e de grupos que não eram favoráveis às cotas, que negam a existência do racismo. Com a eleição de Bolsonaro (2018-2022), ganharam força discursos que exaltam uma suposta meritocracia, desvalorizam o Ensino Superior, a cultura e a ciência, e atacam as minorias, inclusive a população negra. Isso preocupou diversos setores da sociedade, pois coloca em risco a continuidade da política de cotas. Embora desde a sua concepção, a política já enfrentasse resistências, muitas vezes fundamentadas na negação do racismo, nesse governo, essas contestações se intensificaram (Martins; Peixoto, 2023).

Nesse sentido, este artigo dialoga com a contribuição de estudos que analisam, de forma aprofundada, a dimensão da raça e do racismo como elemento central para atualizar essa discussão, reconhecendo que a questão racial não pode ser dissociada das discussões sobre cidadania e igualdade no Brasil. Nesse contexto, são consideradas a herança colonial, o passado

¹⁵ A EC 95/2016 ficou conhecida como *Teto de Gastos Públicos* e estabeleceu o Novo Regime Fiscal no Brasil, impondo um limite de crescimento para as despesas primárias do governo federal por 20 anos, a partir de 2017. Já o Decreto nº 9.759/2019 visava à redução da participação social em todo o governo federal.

¹⁶ Apesar das tensões em torno da continuidade e aprimoramento da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), sua revisão, originalmente prevista para 2022, ocorreu apenas em 2023, já sob a gestão do novo governo Lula. No Congresso, a relatoria coube à deputada federal Dandara Tonantzin (PT-MG), na Câmara dos Deputados, e ao senador Paulo Paim (PT-RS), no Senado Federal. A nova redação, sancionada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), manteve os pilares da política de cotas, incorporando mudanças, com a inclusão de novos grupos sociais e ampliação para a pós-graduação.

nefasto da escravidão de negros e indígenas, e as persistentes dificuldades de acessar uma suposta *cidadania*, agravadas pela ausência de políticas do Estado Brasileiro destinadas a esse fim, desde a instauração da república.

Em seguida, são apresentados dados que evidenciam as desigualdades no acesso à Educação Superior, com foco nas disparidades entre brancos e negros, entre os anos de 2019 e 2023. Essa análise utiliza informações do Censo da Educação Superior, organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), bem como Anuário Brasileiro da Educação Básica, elaborado pelo Todos pela Educação¹⁷ (2024). Por fim, reflete-se sobre os desafios e as potencialidades das políticas de cotas, considerando seu papel presente e futuro na promoção de uma sociedade brasileira mais justa e equitativa no acesso ao direito à Educação Superior.

3.2 RAÇA, RACISMO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

A implementação das políticas afirmativas, no Brasil, resultou da interação entre dois principais atores: o movimento social negro e o Estado. O movimento negro teve papel central, não apenas na defesa dessas políticas a serem implementadas pelo Estado Brasileiro, mas também contribuiu para construção de duas categorias analíticas que as fundamentam: raça e racismo. Assim, para participar desse debate, recorrem-se às discussões de Gomes (2005; 2012), Guimarães (2003; 2024) e Munanga (2003; 2006).

Segundo Munanga (2003), durante os séculos XVIII e XIX, a ideia de raça foi consolidada pelas ciências naturais, que classificou a humanidade com base em critérios físicos, como cor da pele, formato do crânio e do nariz, associando essas características a qualidades morais e intelectuais. No entanto, os avanços da genética demonstram que não existem raças humanas no sentido biológico, já que as variações genéticas dentro de um mesmo grupo racial podem ser maiores do que entre grupos diferentes.

¹⁷ O Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos desde 2014, criada em 2006 a partir de uma articulação liderada por grandes grupos empresariais, como Fundação Lemann, Itaú Unibanco e Grupo Gerdau, com apoio do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina. Estruturado como rede política, reúne empresas, intelectuais e organizações do terceiro setor com o objetivo de atuar junto ao Estado na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais. Embora se apresente como uma iniciativa em defesa da educação pública, conforme aponta Uczak e Bernardi (2021), sua atuação reflete interesses do empresariado na definição da agenda educacional, redirecionando o papel do Estado na garantia do direito à educação.

Tal pensamento, embora tenha sido considerado científico por muito tempo, foi posteriormente rejeitado nas ciências biológicas, mas o fenômeno do racismo permanece vivo na nossa sociedade e, portanto, a categoria *raça* continuou a funcionar social e politicamente. Para Munanga (2003), trata-se de “uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”, ou seja, seu significado não é biológico, mas social e político.

Na mesma perspectiva, Guimarães (2003, p. 96) argumenta que, apesar da inexistência biológica, a *raça* constitui um “discurso sobre as origens de um grupo”, fundamentado na classificação social por meio da “transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue”. Mais recentemente, Guimaraes (2024), inclusive, aprimorou o conceito de *raça*, oferecendo uma definição mais estruturada e precisa, composta por quatro elementos fundamentais:

a) conota a transmissão hereditária de características intelectuais, mentais e comportamentais; b) procura explicar a história e a vida social como se esta fosse parte de uma ordem natural; c) estabelece marcadores somáticos e culturais em discursos políticos; d) é empregada para designar, manter ou reverter hierarquias sociais (Guimarães, 2024, p. 47).

A *raça*, portanto, é um conceito multifacetado, cuja aplicação, seja de uma de suas dimensões ou da combinação delas, ocorre nas relações sociais. Em outras palavras, os elementos definidos por Guimarães (2024) só existem quando aplicados em contexto, o que lhes confere significado por meio dos discursos e das práticas sociais que os mobilizam. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p. 49) afirma que “[...] as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”.

Se a *raça* só adquire significado dentro de uma realidade social e política, isso em muito contribui para compreender como negros e brancos são percebidos e tratados no Brasil. Nesse aspecto, a operacionalidade dos quatro elementos da *raça* propostos por Guimarães (2024), então, pode ocorrer de maneira positiva e política, como na atuação do movimento negro, ou negativa, quando fundamentada na crença na hierarquia entre as raças, caracterizando o racismo. Para o autor, o racismo, enquanto fato social total, deve ser compreendido dessa forma “quando práticas e discursos mobilizam todos esses elementos da *raça*, de modo explícito ou não, em situações históricas concretas” (Guimarães, 2024, p. 48).

Nessa perspectiva, Munanga (2006, p. 52) enfatiza que “[...] se para o biólogo molecular ou geneticista humano a *raça* não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”. O racismo constrói a ideia de *raça* no imaginário social ao atribuir inferioridade a determinados

grupos. Isso implica que o racismo, que “hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (Munanga, 2006, p. 53), está intrinsicamente ligado à categoria de raça e, em determinados contextos, só pode ser plenamente compreendido quando todos os seus elementos são mobilizados, de forma explícita ou implícita. Esse processo não depende da biologia, mas de uma estrutura ideológica que transforma as diferenças culturais e identitárias em mecanismos de exclusão.

A outra dimensão do uso funcional da raça manifesta-se na atuação do movimento negro, que a emprega de forma positiva e política. Segundo Gomes (2005), os militantes e alguns intelectuais conferem à raça significado político, construído a partir da análise do racismo no contexto brasileiro e de suas dimensões histórica e cultural. Em outro texto, a autora argumenta que “[...] o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (Gomes, 2012, p. 731).

A ideia de *ressignificar a raça* está intimamente ligada ao questionamento ao racismo, que no Brasil, segundo Gomes (2012), opera tanto na estrutura do Estado quanto na vida cotidiana das suas vítimas. Ao *politizar a raça*, por sua vez, o movimento negro também desvela como a construção das identidades raciais é imersa nas relações de poder. Essa politização e ressignificação opõe-se às visões distorcidas e negativas que associam a população negra à inferioridade racial, uma concepção que foi e continua sendo propagada pelo racismo, colocando a raça como construção social (Gomes, 2012).

Gomes (2005; 2012) traz à tona uma reinterpretação, em que o movimento negro ressignifica e politiza o conceito de raça, superando sua compreensão como categoria biológica. Nesse sentido, a raça deixa de ser um marcador fixo e imutável para ser reconhecida como uma construção social carregada de potencialidade para emancipação. Dito de outra forma, ela deixa de ser exclusivamente um símbolo de opressão e passa a representar, também, um campo de luta, um lugar de afirmação e resistência, que vai além do simples reconhecimento da diferença. Foram essas concepções que fundamentaram as discussões e o trabalho dos defensores das políticas afirmativas, e daqui em diante, mais especificamente a política de cotas, bem como a compreensão que orienta este artigo.

Para além das concepções biologizantes, na política brasileira, predominava a ideologia da democracia racial¹⁸. De acordo com Sales Júnior (2006), trata-se de uma contradição de

¹⁸ Para uma abordagem mais aprofundada sobre o tema, recomenda-se a leitura de autores como Florestan Fernandes (2008) e Gilberto Freyre (2003), cujas obras refletiram mais a fundo sobre esse mito da democracia racial no Brasil.

termos, uma vez que uma verdadeira democracia exige a superação das desigualdades raciais, enquanto essa ideia opera pela negação da existência do racismo e pela exclusão das relações raciais do debate público, dos discursos institucionais e das políticas de Estado. Foi dessa forma que a democracia racial atuou na política doméstica, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, como um mecanismo de invisibilização das desigualdades raciais e do próprio racismo do país (Guimarães, 2019).

Nesse mesmo período, no contexto do golpe militar, que rompeu com a democracia, consolidou-se, nos estudos das relações raciais, a percepção de que a chamada *democracia racial* era mais que uma ideia, era um mito.

O rompimento do pacto democrático que vigera entre 1945 e 1964 e que incluía os negros, seja como movimento organizado, seja como elemento fundador da nação, parece ter decretado também a morte da “democracia racial” daqueles anos. Doravante, ainda que aos poucos, os militantes políticos e ativistas negros referirão tanto as relações entre brancos e negros quanto o padrão ideal dessas relações como o “mito da democracia racial”. O objetivo era claro: opor-se à ideologia oficial patrocinada pelos militares e propalada pelo luso-tropicalismo (Guimarães, 2001, p. 155).

Foi nesse contexto que nasceu o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que segundo Guimarães (2001), pautou a denúncia do racismo, da discriminação racial, do preconceito e do mito da democracia racial, este último entendido como obstáculo à luta antirracista. Além disso, buscou-se construir uma identidade racial positiva por meio do afrocentrismo e do quilombismo, procurando resgatar a herança africana no Brasil. Para tanto, o MNU elegeu a educação e o trabalho como duas pautas centrais na luta contra o racismo (Gomes, 2012).

A pesquisa de doutoramento de Carlos Hanselbalg (2005) forneceu subsídios para evidenciar as disparidades entre negros e brancos no Brasil e suas possibilidades de mobilidade social. O autor, em suas palavras, afirma que “os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status” (Hanselbalg, 2005, p. 230). Foi a partir desse trabalho que se consolidaram pesquisas analisando a raça como construção social e o racismo como fenômeno estrutural operando nas práticas institucionais brasileiras. Nesse momento, as ações afirmativas, já debatidas na militância, emergiram como uma demanda real e radical, destacando-se a modalidade de cotas (Gomes, 2012).

No campo da política nacional, Rios (2020), ao analisar a relação entre movimento social, partidos políticos e Estado, define um primeiro ciclo, denominado *democratization* (1978-1989), no qual as reivindicações contra o racismo entraram na agenda pública, com a questão da raça tornando-se central. A redemocratização foi especialmente propícia para a

articulação do movimento negro com os partidos políticos, possibilitando sua participação no Estado e a inserção da agenda racial na política brasileira. Destacam-se, nesse contexto, sua atuação na Assembleia Constituinte (1987-1988) e sua relação com partidos políticos recém-criados, como o PT, em 1980, e o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), em 1988.

A estabilidade democrática, chamada por Rios (2020) de *democratic establishment* (1994-2014), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o processo de preparação e participação na III Conferência de Durban (2001), fortaleceram a ressignificação e politização da raça pelo movimento negro, reafirmando o reconhecimento do racismo e a necessidade de medidas para enfrentá-lo. As expectativas com a eleição de Lula (PT) em 2003, o avanço das pesquisas sobre as relações raciais e o fortalecimento do debate sobre raça entre o movimento negro e intelectuais criaram contexto favorável para a implementação das primeiras ações afirmativas, especialmente nas universidades. Como destacam Gomes, Silva e Brito (2021, p. 5-6):

A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de crítica ao modelo de política educacional adotado que não considerava as desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. As ações afirmativas como caminho possível para a diminuição dessa situação, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, avançaram como ponto de concordância entre as diferentes organizações do movimento negro e, aos poucos, as entidades se unem no reconhecimento da urgência de implementação das cotas raciais como uma modalidade de ação afirmativa para a correção das desigualdades raciais, a curto e médio prazos, no ensino superior.

Nesse contexto, as primeiras experiências de implementação da política de cotas no Ensino Superior ocorreram nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) discutiam, em 2001, a implementação das cotas raciais nos processos seletivos, destinando 40% das vagas para candidatos negros (Domingues, 2005). Da mesma forma, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002 do Conselho Universitário, aprovou a reserva de 40% das suas vagas nos cursos de graduação e na pós-graduação para negros e oriundos de escolas públicas, tornando-se pioneira na implementação de políticas afirmativas dessa natureza no Brasil (Do Prado Anjos; Guedes, 2021).

No âmbito das universidades federais, destaca-se a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras e mais emblemáticas na adoção dessas políticas. Esse caso impulsionou o debate, em nível nacional, sobre as políticas de cotas raciais por três razões principais, conforme Feres Junior *et al.* (2018). Primeiro porque foi a primeira universidade federal a implementar a

política; segundo, pelo fato simbólico de estar localizada no centro do poder político federal; e terceiro, devido à instituição de uma comissão de verificação racial, conhecida atualmente como banca de heteroidentificação, que trouxe maior visibilidade na mídia à iniciativa¹⁹, além de intensificar o debate acadêmico e intelectual²⁰.

Evidentemente, em um país que historicamente se sustentou no mito da democracia racial, as primeiras experiências com a política de cotas nas universidades fizeram suscitar reações de grupos a favor e contra sua adoção. Nessas primeiras movimentações, Munanga (2001) escreveu um artigo que rebatia e refutava alguns argumentos contra as cotas. As críticas questionavam a eficácia das cotas naquilo que propunha reduzir, as possíveis fraudes por estudantes brancos sob a justificativa da sua origem familiar, como também apontavam que o ingresso de estudantes cotistas nas universidades públicas poderia levar a uma diminuição da qualidade e nível do ensino.

Não demorou para que as cotas para o acesso às universidades públicas tivessem sua legalidade questionada. A experiência da UnB tornou-se emblemática nesse sentido pelo fato de ter sido levada ao Supremo Tribunal Federal (STF) por meio da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM). O partido contestava as cotas raciais adotadas pela UnB baseando-se no mito da democracia racial, defendendo a universalidade dos direitos sem distinções raciais e a inexistência de raças do ponto de vista biológico, conforme analisado por Jesus e Gomes (2014).

Em 2012, o STF manifestou-se a favor da constitucionalidade da política, por unanimidade. Após essa decisão histórica, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, que regulamenta o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior (Brasil, 2012). A lei estabelece que, no mínimo, 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio – ou Fundamental, no caso do ensino técnico de nível médio – em escolas públicas. Desse percentual, a metade é reservada a candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.

No final de 2023, a Lei de Cotas passou por uma avaliação²¹ e sofreu alterações em alguns critérios. Os principais pontos modificados foram: a redução de 1,5 para um salário-mínimo a renda *per capita* familiar máxima para candidatos oriundos de escolas públicas; a

¹⁹ Um exemplo é o artigo de Feres Júnior, Campos e Daflon (2011), que analisa as representações midiáticas das políticas afirmativas no Brasil, com foco no jornal *O Globo*.

²⁰ Ver, entre outros, Carvalho (2005), Guimarães (2005), Lewgoy (2005), e Maio e Santos (2005).

²¹ A própria Lei 12.711/2012, em seu artigo 7º, já previa a necessidade de avaliação e revisão da política no prazo de dez anos a partir de sua publicação (Brasil, 2012).

inclusão dos quilombolas nas cotas; a implementação de políticas de inclusão em programas de pós-graduação; e prioridade para o recebimento de auxílio estudantil. Com as mudanças, os cotistas concorrem inicialmente às vagas de ampla concorrência e, caso não alcancem a nota de corte, sua pontuação é utilizada para disputar as vagas destinadas ao subgrupo de cotas ao qual pertencem, respeitando o percentual de reserva de 50% (Brasil, 2023).

Embora a revisão da legislação tenha ocorrido durante a administração federal do PT, o contexto que a precede colocou sua continuidade em risco. Segundo a análise de Rios (2020), as Jornadas de Junho, em 2013, e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, deram início a um ciclo que a autora denomina *de-democratization*. Esse período foi marcado pelo enfraquecimento das relações entre as instituições públicas e os movimentos sociais, resultando na exclusão dos agentes de representação da sociedade civil dos espaços de articulação com o Estado. Além disso, observou-se a deslegitimação das demandas e interesses dos grupos sub-representados na agenda política.

Diante dessa conjuntura, especialmente durante o governo Bolsonaro (2019-2022), embora a Lei de Cotas não tenha sido diretamente abordada, o apagamento dessas questões fez parte de sua estratégia, causando receios sobre um possível desmonte da política²². Isso porque os dois conceitos que a fundamentam, raça e racismo, foram alvo de ataques sistemáticos em seus discursos. O governo negava a existência do racismo no Brasil e seus efeitos nas desigualdades sociais. O ex-presidente chegou a afirmar que não havia necessidade de políticas voltadas para negros, mulheres e outros grupos, classificando tais medidas como *coitadismo* (Lima; Lima, 2023).

Ademais, a crítica ao impacto das cotas na qualidade das universidades, que surgiu no início dos anos 2000, por parte dos defensores da *justiça* e do *mérito*, sempre esteve presente no debate. Embora essas contestações ainda repercutam, muitas delas baseadas na negação do racismo, pesquisas recentes refutam amplamente tais argumentos. Estudos sobre desempenho acadêmico, fortalecimento identitário e diversificação do perfil estudantil demonstram que o acesso por meio das cotas não compromete a qualidade do ensino (Silva; Borba, 2018;

²² Embora a Lei de Cotas para graduação não tenha sido diretamente atacada durante o governo Bolsonaro, houve movimentações e tentativas de retroceder o debate sobre as políticas afirmativas no Ensino Superior. Por exemplo, a revogação da Portaria nº 13/2016, do Ministério da Educação (MEC), que orientava a implementação de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação, foi formalizada pela Portaria nº 545/2020, assinada pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub. A medida gerou ampla reação de universidades, entidades acadêmicas e movimentos sociais, que denunciaram o ataque às políticas de inclusão. Diante da intensa pressão, poucos dias depois, o MEC recuou e tornou sem efeito a revogação, por meio da Portaria nº 559/2020 (ANDES-SN, 2020; AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Guimarães; Zelaya, 2022). Pelo contrário: essas pesquisas reforçam a importância de manutenção e aprimoramento das políticas para a promoção da equidade no Ensino Superior.

3.3 DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RECORTE DO CENÁRIO BRASILEIRO

Diante das discussões conceituais sobre raça e racismo realizadas anteriormente, para compreender as desigualdades, é preciso analisar um conjunto de aspectos relacionados a sua definição. Lima (2023) explica que a análise das desigualdades requer levar em conta as características do grupo (raça, classe, gênero), os tipos de interação (exploração, discriminação, poder) e as vantagens que está se referindo (espaço/dimensão avaliativa).

Além disso, é fundamental compreender o projeto de igualdade em questão, e sua relação com a ideia de diferença que, ao contrário da desigualdade, não envolve hierarquia nem é extinguível. Assim, a ideia de desigualdades aqui discutida está relacionada ao conceito tal como definido por Lima (2023, p. 144):

[...] é um fenômeno histórico, relacional e multidimensional cujas estabilidade e durabilidade têm sido investigadas através da observação e análise de mecanismos e processos voltados à manutenção de posições sociais, privilégios e acúmulos de oportunidades por um determinado grupo social em detrimento de outro.

Tal entendimento ajuda a compreender a complexidade das desigualdades, especialmente no acesso à Educação Superior, em um contexto em que grupos raciais acumulam desvantagens históricas, impactando diretamente nas chances de sucesso dos indivíduos. Nesse sentido, Lima e Prates (2015) destacam o papel da desigualdade racial na trajetória das desigualdades em geral. Os autores identificam duas perspectivas complementares sobre as recentes mudanças nas desigualdades raciais: (i) a redução dessas desigualdades devido aos avanços educacionais e à diminuição da desigualdade de renda; e (ii) a contribuição dessa redução da diferença entre os grupos raciais para a queda das desigualdades sociais de maneira mais ampla.

Em outras palavras, as perspectivas discutidas por Lima e Prates (2015) contribuem para a compreensão de como os avanços na escolarização e as políticas que ampliaram o acesso à educação colaboraram para diminuir as desigualdades entre os grupos raciais. Com o aumento do nível de escolaridade de populações historicamente marginalizadas, especialmente a população negra, houve maior inclusão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, crescimento nos rendimentos. Ao diminuir a distância entre os rendimentos e oportunidades de

brancos e negros, por exemplo, não apenas se resolve um problema específico, mas também contribui significativamente para a redução das desigualdades de forma geral.

Nos últimos anos, o Brasil avançou na ampliação da Educação Básica, estabelecendo a obrigatoriedade da educação para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos. Essa expansão da cobertura resultou em um aumento da frequência escolar em todo o país. No entanto, esse progresso esconde as disparidades existentes no sistema educacional, especialmente quando se observam os dados por cor ou raça. Assim, é preciso compreender que, apesar dos avanços no acesso à educação, as taxas de frequência escolar e os níveis de conclusão do ensino variam de forma significativa entre diferentes grupos raciais, conforme pode ser visto adiante.

Tabela 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida por cor ou raça e faixa etária ideal por curso frequentado no Brasil (em %)

Faixa etária ideal por curso frequentado	Ano X Cor/raça								
	2019			2022			2023		
	Total	Brancos	PP	Total	Brancos	PP	Total	Brancos	PP
6 a 14 anos no Ensino Fundamental	97,1	97,1	97,2	95,2	95,5	95,0	94,6	94,5	94,7
15 a 17 anos no Ensino Médio	71,3	79,4	66,7	75,2	80,8	71,7	75,0	80,5	71,5
18 a 24 anos no Ensino Superior	24,7	34,8	18,3	25,0	35,2	18,2	25,9	36,0	19,3

Fonte: elaboração do autor com dados do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Legenda: PP – pretos/pardos.

Conforme a Tabela 4, ao considerar a taxa ajustada de frequência escolar líquida, definida como a razão entre o número total de matrículas de alunos na faixa etária adequada para determinado nível de ensino e a população total desse mesmo grupo etário, observa-se que, especialmente no Ensino Médio e Superior, apesar do aumento geral das taxas de escolarização, a disparidade entre brancos e negros persiste.

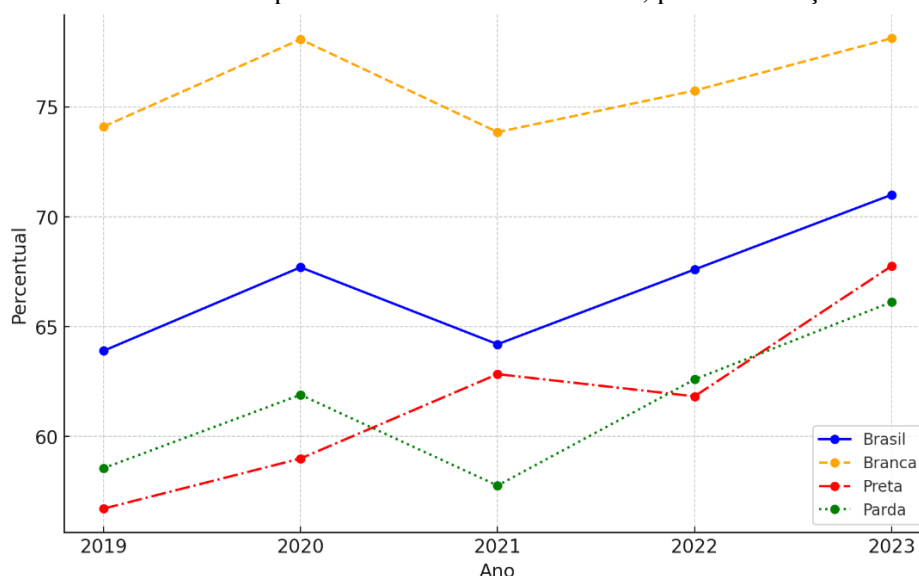
Além disso, a tabela demonstra como, ao longo dos diferentes níveis de escolarização, a população negra avançou em menor proporção, quando comparada à população branca. No Ensino Superior, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelecia o objetivo de alcançar uma taxa líquida de 33% da população de 18 a 24 anos (Brasil, 2014). Embora essa taxa tenha aumentado de 24,7% em 2019 para 25,9% em 2023, o crescimento ainda não foi suficiente para atingir a meta estabelecida. No entanto, quando a análise considera o critério de cor/raça, identifica-se que, desde 2019, a meta já foi atingida para a população branca.

A sub-representação da população negra torna-se evidente já no Ensino Médio, etapa obrigatória para o acesso ao Ensino Superior, em que apesar do crescimento dos índices de

escolarização para indivíduos pretos e pardos, esses ainda permanecem significativamente inferiores aos dos brancos. Esse cenário reflete-se na taxa de conclusão do Ensino Médio entre jovens brasileiros de 19 anos.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), a porcentagem de jovens brancos que concluíram o Ensino Médio é superior à de jovens pretos e pardos, além de superar a média nacional no período de 2019 e 2023, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio, por cor ou raça no Brasil (em %)



Fonte: elaboração do autor com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2024).

Entre 2019 e 2023, o indicador apresentou crescimento, passando de 63,9% para 71,0%, apesar de uma queda em 2021 (64,2%), em grande parte atribuída aos impactos da pandemia da Covid-19²³. Entretanto, em 2022, observou-se uma recuperação desses índices. Apesar desse avanço, as desigualdades raciais permanecem evidentes. Os brancos continuam sendo os que mais concluem o Ensino Médio, ao contrário dos pretos e pardos, ainda que os dados indiquem melhora para estes últimos ao longo do período analisado. Esses resultados demonstram o impacto da raça no acesso, permanência e êxito no Ensino Médio.

Além disso, olhar para a realidade do Ensino Médio ajuda a explicar as diferenças significativas nas taxas de escolarização no Ensino Superior entre esses grupos (vide Tabela

²³ A pandemia da Covid-19 teve impactos globais, mas aprofundou desigualdades socioeconômicas e educacionais no Brasil, afetando de forma desproporcional a população negra e de baixa renda. Estudos indicam que estudantes pretos e pardos enfrentaram maiores dificuldades no ensino remoto devido à precariedade de acesso à internet e à necessidade de contribuir financeiramente com suas famílias, resultando em aumento da evasão escolar e queda no aprendizado. Para uma discussão aprofundada sobre esses impactos, ver Duarte e Andrade Oliveira (2024), e Perini e Cipriani (2021).

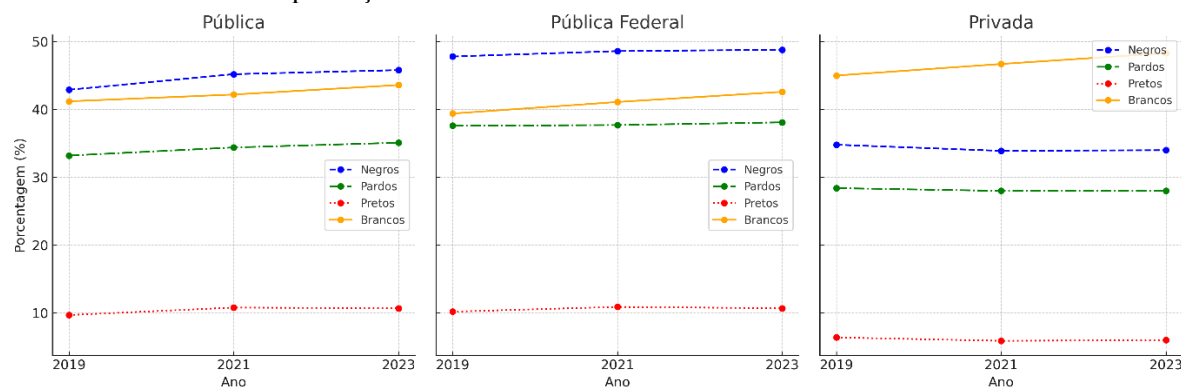
4). Embora possa parecer redundante afirmar que, apesar dos avanços na escolarização da população preta e parda, as desigualdades persistem, essa constatação é fundamental para moldar ações voltadas à superação desse cenário e, principalmente, para reafirmar que não é possível dissociar os conceitos de raça e racismo das análises que buscam compreender a elevação dos indicadores educacionais brasileiros. É preciso considerar, também, que o crescimento numérico da escolarização desses grupos pode ser atribuído a diversos fatores, como a implementação das políticas de cotas, a expansão das universidades e institutos federais, bem como a oferta de bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior.

No que se refere ao Ensino Superior, alguns estudos (Carvalhoes; Senkevics; Ribeiro, 2023; Paula; Nonato; Nogueira, 2023; Rodrigues, 2024) indicam redução da influência das condições socioeconômicas e raciais no acesso às universidades. No entanto, essa redução ainda é limitada, quando comparada aos grupos historicamente privilegiados. Isso sinaliza que, além das dificuldades de acesso, há barreiras que produzem desigualdades horizontais dentro do próprio sistema universitário, como a diferenciação da natureza das instituições de ensino e a hierarquização dos cursos de graduação, em que aqueles de maior retorno econômico tendem a ser menos acessíveis à população negra.

Nesse sentido, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2019; 2021; 2023), apresenta-se, a seguir, uma análise do panorama da Educação Superior no Brasil, com foco em compreender a presença das desigualdades raciais no Ensino Superior nos últimos anos, período marcado pela implementação da Lei de Cotas. Para tanto, examinam-se os dados de matrículas de brancos, pretos e pardos em cursos presenciais de graduação nas redes pública, privada, bem como a pública federal, principal foco da referida legislação. Além disso, analisa-se a distribuição desses grupos raciais em áreas de formação selecionadas, de modo a compreender as disparidades em cursos com maiores números de matrículas.

O Gráfico 2 apresenta a evolução da distribuição de estudantes por raça/cor nas redes pública, pública federal e privada entre 2019 e 2023. Nos últimos cinco anos, os negros (pretos e pardos) constituíram a maioria no Ensino Superior público. Observa-se um crescimento modesto na participação desses grupos no período analisado, passando de 42,9% em 2019 (9,7% pretos e 33,2% pardos) para 45,8% em 2023 (10,7% pretos e 35,1% pardos) em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Esse percentual supera, inclusive, o dos estudantes brancos, cujo índice também apresentou aumento ao longo do período, atingindo 43,6% em 2023, conforme ilustrado a seguir.

Gráfico 2 – Evolução da distribuição de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais por raça/cor e rede de ensino no Brasil – 2019-2023



Fonte: elaboração do autor com dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2019; 2021; 2023).

Na rede pública federal, os estudantes negros também constituíram a maioria, mantendo uma distância percentual significativa em relação aos brancos, ainda que essa diferença tenha diminuído ao longo do período analisado. A Lei de Cotas pode explicar essa predominância, ao garantir a reserva de vagas para grupos historicamente excluídos, incluindo pretos e pardos, com base em sua representatividade na população de cada unidade da Federação.

Entretanto, cabe destacar que pretos e pardos são os que menos concluem o Ensino Médio, o que significa que aqueles que ingressam no Ensino Superior representam um grupo já selecionado ao longo de sua trajetória educacional. Além disso, para esse grupo, o acesso não garante a permanência. Segundo dados do IBGE (2024), em 2023, 70,6% dos pretos e pardos entre 18 e 24 anos abandonaram o Ensino Superior antes da conclusão, enquanto entre os brancos essa taxa foi de 57,0%. Como consequência, apenas 2,9% dos pretos e pardos nessa faixa etária concluíram a graduação, em contraste com 6,5% dos brancos.

Outro aspecto relevante apresentado no Gráfico 2 refere-se à rede privada, na qual os brancos são maioria. Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022) evidenciam que os jovens de origem mais privilegiada têm maior probabilidade de ingressar no Ensino Superior, mesmo quando obtêm notas baixas ou medianas, direcionando-se, assim, para o setor privado. Como o acesso às instituições públicas depende quase exclusivamente do desempenho, esse grupo enfrenta desvantagens em relação aos de origem mais modestas, em grande parte devido às políticas afirmativas. Isso permite compreender a diferenciação no acesso aos diferentes tipos de instituições por raça/cor nos últimos anos, embora alguns desafios permaneçam.

A Tabela 2 indica uma redução no número de matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil. Esse declínio pode ser explicado por diversos fatores, entre os quais se destacam a pandemia da Covid-19 e o consequente aumento das matrículas na modalidade de Educação a Distância (EaD), especialmente em instituições privadas (Maieski; Casagrande;

Alonso, 2024; Silva *et. al.*, 2023). Além disso, tanto entre brancos quanto entre pretos e pardos houve queda significativa no número de matrículas entre 2019 e 2023. No entanto, a redução foi proporcionalmente mais acentuada entre pretos e pardos em comparação aos brancos, evidenciando maior vulnerabilidade desses grupos no acesso ao Ensino Superior.

Tabela 5 – Evolução da distribuição de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais por raça/cor no Brasil – 2019-2023

Ano	Total	Brancos		Pretos		Pardos	
		Total	%	Total	%	Total	%
2019	6.153.560	2.694.800	43,8%	456.179	7,4%	1.841.510	29,9%
2021	5.270.184	2.377.016	45,1%	406.163	7,7%	1.599.500	30,3%
2023	5.063.501	2.357.758	46,6%	393.038	7,8%	1.549.987	30,6%
2019/2023 $\Delta\%$	-17,7%	-12,5%	-	-13,8%	-	-15,8%	-

Fonte: elaboração do autor com dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2019; 2021; 2023).

Nota: A variação percentual ($\Delta\%$) foi calculada da seguinte forma: (Valor Final - Valor Inicial) / Valor Inicial X 100.

Embora o cenário geral indique um acesso mais representativo entre brancos e negros, com algumas ressalvas, é fundamental analisar a distribuição racial nos diferentes cursos de graduação. Para tanto, foram selecionadas as áreas de Direito, Medicina e Formação de Professores²⁴ com base na evolução do número de matrículas nos anos de 2019, 2021 e 2023, considerando a permanência, o declínio e o crescimento entre os dez cursos com maior número de matrículas. Essa abordagem permitiu compreender as tendências na escolha das carreiras e sua relação com a raça/cor dos estudantes.

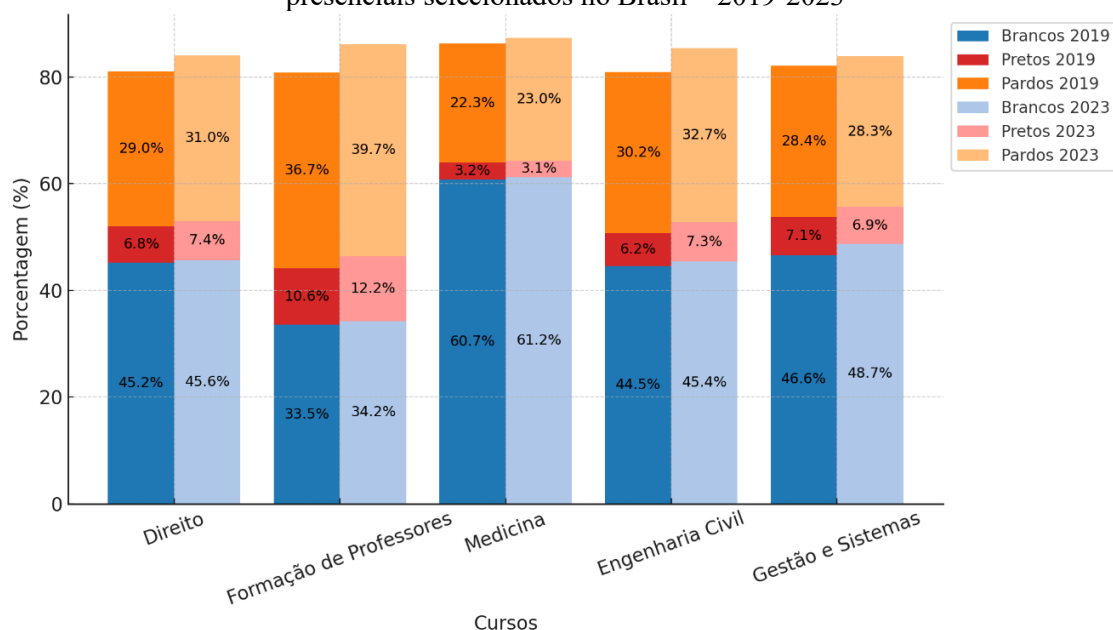
Como já exposto, as áreas selecionadas para análise foram Direito, Medicina e Formação de Professores²⁴ por permanecerem entre os dez mais matriculados em todos os anos, evidenciando demanda estável e contínua relevância social. Além disso, os cursos de Engenharia Civil e Construção foram incluídos por figurarem entre os dez primeiros em 2019 e 2021, mas ter saído desse grupo em 2023, permitindo analisar fatores que influenciam a redução da procura por determinadas carreiras, especialmente em relação às diferenças raciais. Por fim, Gestão e Desenvolvimento de Sistemas de Informação foi escolhido por não figurar entre os dez com maior número de matrículas em 2019 e 2021, mas ter ingressado nesse grupo em 2023, possibilitando a análise das mudanças nas escolhas por um curso superior.

Entre os cursos selecionados, observa-se que aqueles com o maior número de matrículas no país incluem tanto os tradicionalmente caracterizados por alta seletividade nos processos

²⁴ As matrículas em Formação de Professores correspondem à soma das matrículas em quatro cursos distintos: Educação Infantil, Letras, formação de professores em áreas específicas e sem áreas específicas.

seletivos das Instituições de Ensino Superior, como Medicina, Direito, Engenharia e Gestão e Desenvolvimento de Sistema de Informação, quanto os da área de Formação de Professores, majoritariamente licenciaturas, que historicamente apresentam menor seletividade (Carvalhoes; Ribeiro, 2019). Dessa forma, a consideração desses dois perfis de curso na análise possibilita uma compreensão mais ampla sobre o acesso às diferentes áreas de formação, especialmente no que diz respeito à distribuição racial de estudantes, conforme representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evolução da distribuição racial de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais selecionados no Brasil – 2019-2023



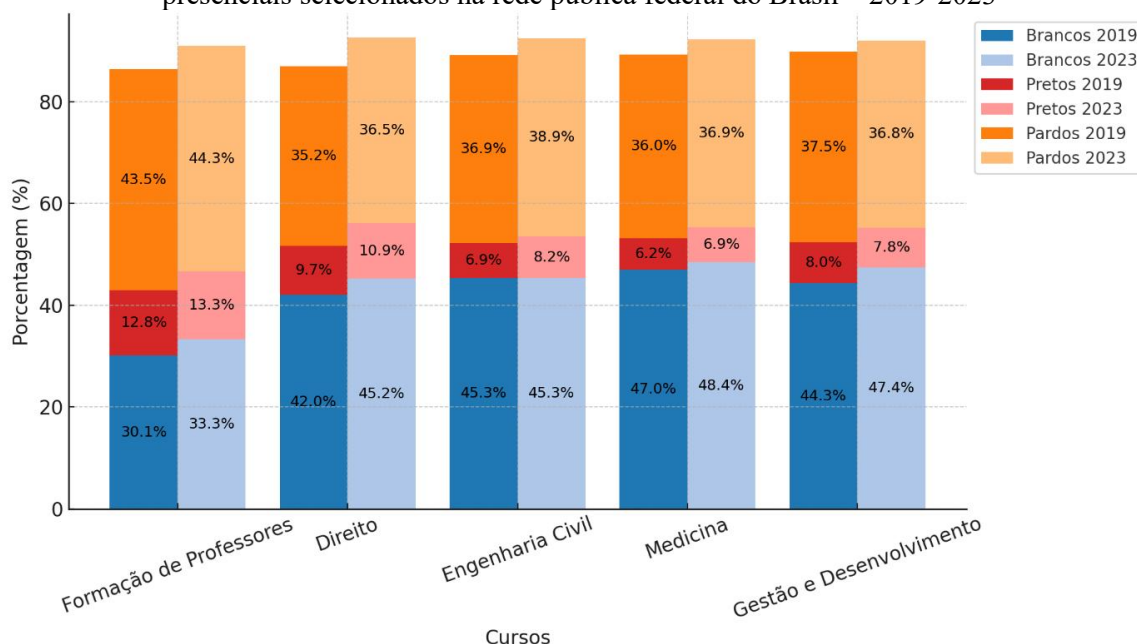
Fonte: elaboração do autor com dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2019; 2023).

Como demonstrado no Gráfico 3, o aumento mais expressivo da presença de estudantes pretos e pardos foi observado nos cursos de Formação de Professores e Engenharia Civil, com crescimento de 1,6 pontos percentuais (p.p.) e 1,1 p.p. para estudantes pretos e de 3,0 p.p. e 2,5 p.p. para estudantes pardos, respectivamente. No curso de Direito, verificou-se aumento significativo na participação de estudantes pardos (+2,0 p.p.). Em contrapartida, Medicina revelou o menor crescimento na presença desses grupos, permanecendo praticamente estagnado. Na área de Gestão e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, a participação de estudantes pardos caiu ligeiramente (-0,1 p.p.), enquanto a de pretos reduziu um pouco mais (-0,2 p.p.), em oposição aos brancos, que aumentaram sua participação em 2,1 p.p. nesses cursos.

De modo geral, em nível nacional, observa-se aumento na presença de estudantes pretos e pardos, embora de maneira desigual entre os cursos analisados. Esses estudantes estão mais concentrados em cursos de menor prestígio social. No caso específico do ensino público federal, conforme demonstrado no Gráfico 2, esses grupos representam a maioria das matrículas. No

entanto, é fundamental analisar a distribuição desses estudantes entre os cursos selecionados, uma vez que os dados mais amplos indicam que esse acesso ainda ocorre de forma desigual, apesar dos mecanismos de inclusão, como a Lei de Cotas. O gráfico a seguir ilustra essa questão.

Gráfico 4 – Evolução da distribuição racial de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais selecionados na rede pública federal do Brasil – 2019-2023



Fonte: elaboração do autor com dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2019; 2023).

A partir do Gráfico 4, verifica-se a concentração dos pretos e pardos na área de Formação de Professores. Em relação aos brancos, esse grupo aumentou sua participação em todos os cursos analisados, especialmente em Direito (+ 3,2 p.p.) e Gestão e Desenvolvimento de Sistemas de Informação (+3,1 p.p.). A presença de pretos também cresceu em quase todos os cursos, com maior destaque para Engenharia Civil (+1,3 p.p.). O percentual de pardos subiu na maioria dos cursos, mas caiu ligeiramente em 0,7 p.p. na área de Gestão e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, enquanto a de brancos cresceu, o que sinaliza desafios específicos do acesso nessa área por estudantes negros.

O curso de Medicina apresenta poucas mudanças significativas, sugerindo que a diversidade racial avança nas instituições federais, mas de maneira lenta. Apesar de um leve aumento de estudantes pretos e pardos, Medicina continua sendo o curso com maior percentual de brancos entre os analisados. Esse cenário reforça o desafio que a Lei de Cotas enfrenta para transformar o perfil discente desse curso.

Mesmo em um contexto de expansão e democratização, o curso de maior seletividade permanece *sem perder a majestade*, parafraseando Vargas (2010). A partir de dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), Rodrigues

(2024) concluiu que os cursos de Medicina, Direito e Engenharia ainda possuem perfil predominante de concluintes homens, brancos e filhos de pais com Ensino Superior. No caso da Medicina, os brancos aumentaram suas vantagens no curso, tornando-se mais fechado a outros grupos raciais, especialmente quando comparado às Engenharias.

O acesso às áreas selecionadas, tanto em nível nacional quanto especificamente nas instituições federais de ensino, permite compreender a dinâmica recente do ingresso no Ensino Superior. Em linhas gerais, a participação de pretos e pardos tem crescido de forma gradual e desigual nos cursos analisados. Todavia, a análise mostra que a rede pública federal se configura como um ambiente mais inclusivo para esses grupos. Isso sugere que as políticas de acesso e as cotas por elas implementadas impactam diretamente na diversificação racial do Ensino Superior. Ainda assim, os cursos de maior prestígio, como Medicina, continuam apresentando domínio significativo de estudantes brancos, mesmo no sistema federal, representando os desafios da política no sistema universitário.

Um último aspecto relevante para a análise desses dados é o de que os estudantes pretos e pardos que ingressam no Ensino Superior, seja público ou privado, constituem um grupo *super selecionado*. Não são somente *sobreviventes* do sistema educacional, mas também das próprias probabilidades de vida. Como destaca França (2024, p. 77), sobre a importância de considerar as chances de vida nas pesquisas sobre desigualdades raciais, no sentido literal, “as desiguais possibilidades de viver”. Segundo ele, o risco de morte precoce, seja por questões de saúde ou de violência, impactam certamente sobre o acúmulo de oportunidade e vantagens.

Nesse sentido, os dados da pesquisa recente do Ministério da Igualdade Racial reforçam a complexa relação entre o nível de escolaridade e a vulnerabilidade à violência letal. A primeira conclusão indica que, em 2021, jovens negros com Ensino Fundamental incompleto tinham 2,5 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio do que jovens brancos. Já entre aqueles com Ensino Superior, essa disparidade aumentava para 3 vezes. A segunda conclusão, baseada em dados de 2023, mostra que, apesar da queda histórica nos homicídios desde 2016, o risco relativo de um jovem negro ser morto ainda era 3,1 vezes maior do que o de um jovem branco (Brasil, 2024).

Portanto, esse cenário revela uma dura realidade, pois mesmo diante de avanços no acesso ao Ensino Superior, que muito contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais, eles não são suficientes para eliminar as desigualdades raciais no Brasil. O aumento do risco de morte entre jovens negros, mesmo com nível superior, é um exemplo disso. Isso exige um olhar mais atento e multidimensional, e novamente, a seletividade dos negros não se limita à escola

ou aos processos seletivos, mas ela também ocorre no caminho da própria escola, do trabalho e até mesmo dentro de suas casas, dado que a segurança para essa população tem efeito reverso.

3.1 O PRESENTE, O PASSADO E O FUTURO DA LEI DE COTAS

A trajetória da Lei de Cotas no Brasil, desde sua implementação até sua revisão, evidencia avanços significativos na democratização do acesso ao Ensino Superior. No entanto, ao lado dos progressos institucionais, persistem resistências e discursos de setores da sociedade que negam a existência do racismo. Assim, nesta subseção, apresentam-se dois episódios ocorridos na Bahia que ilustram como, mesmo diante da consolidação da política de cotas e os desafios apontados na análise anterior, especialmente no que se refere à elevação da escolarização da população negra, ainda emergem práticas e narrativas que colocam em xeque a sua legitimidade, desvelando os embates entre o presente, o passado e os desafios futuros na defesa dessa política.

O primeiro caso ocorreu em novembro de 2024, envolvendo a desembargadora do Tribunal de Justiça da Bahia (TJ-BA), Rosita Falcão. Na ocasião, ao apreciar o pedido de uma candidata ao cargo de técnico judiciário do concurso do TJ-BA, a magistrada analisou o pedido de migração da modalidade de ampla concorrência para a de cotas, considerando as retificações do edital. Independentemente do mérito jurídico da questão, o aspecto central desse episódio reside na crítica da desembargadora às políticas de cotas.

Em sua manifestação, proferiu declarações como: “Eu acho que a **meritocracia** nas universidades, concursos públicos é importantíssima, seja lá de que cor seja o candidato [...] Todos os professores comentam o **desnível**, a **falta de qualidade** do estudante, porque o **nível baixou**” (Fuccia, 2024). Esses argumentos, amplamente difundidos desde os debates iniciais sobre a implementação das cotas raciais no Ensino Superior, nos anos 2000, evidenciam a resistência da oposição a essas políticas e o contínuo desafio e trabalho que ainda há pela frente por seus defensores.

O outro caso ocorreu na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em outubro de 2024, quando foi aprovada uma minuta propondo a suspensão, por três anos, do curso de Medicina no processo de transição do Bacharelado Interdisciplinar (BI) para os Cursos de Progressão Linear (CPL)²⁵. A proposta foi apresentada como solução para conter o aumento das

²⁵ O Bacharelado Interdisciplinar (BI) é um curso de ciclos, interdisciplinar e com terminalidade própria, que permite ao egresso seguir para um curso profissional de graduação (segundo ciclo) ou para a pós-graduação

judicializações que, por meio de liminares, têm garantido a matrícula de egressos do BI em Saúde no curso de Medicina.

As judicializações decorrem da interpretação de que a aplicação do sistema de cotas na seleção para o curso de Medicina configura *duplo benefício*. Além disso, alguns estudantes alegam que, após três anos cursando o BI, eles estariam em igualdade de condições, e a reaplicação das cotas seria desnecessária, sob a justificativa de possível violação ao princípio da isonomia. Por sua vez, a Faculdade de Medicina argumenta que esse cenário tem resultado em um número excessivo de matrículas no curso, comprometendo as condições de ensino e qualidade da formação (IHAC, 2024).

Mais uma vez observa-se, aqui, como os defensores do *mérito*, da *justiça* e da *igualdade* questionam e ameaçam as políticas de cotas nas universidades. Esse posicionamento revela não apenas desconhecimento sobre o projeto de universidade e de sociedade que essa política busca construir, mas também ignora seu propósito central: reparar as desvantagens históricas impostas pelo racismo. Não há privilégio, tampouco *dupla vantagem* para cotistas, em especial os negros. Pesquisas sobre mobilidade social, desde o final do século passado, demonstram que negros e brancos não partem do mesmo lugar na estrutura social.

Dessa forma, os dois casos apresentados revelam os desafios persistentes enfrentados pela política de cotas até os dias atuais. Ambos os episódios expressam resistências fundamentadas na lógica meritocrática e em interpretações distorcidas, que ignoram o papel do racismo na formação das desigualdades educacionais no Brasil. No caso da desembargadora, a desqualificação dos estudantes cotistas foi explícita, enquanto no curso de Medicina da UFBA, a tentativa de barrar a aplicação das cotas evidencia o esforço em restringir os efeitos da política sob a justificativa de isonomia. Tais situações mostram a urgência de discutir estratégias de enfrentamento das tentativas de esvaziamento da política, impedindo a continuidade dos avanços, ainda que tímidos, no acesso à Educação Superior por pretos e pardos.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta subseção final, procura-se refletir sobre os avanços proporcionados pelas políticas de cotas no Ensino Superior brasileiro, bem como os desafios que ainda estão presentes para garantir a equidade no acesso de grupos historicamente marginalizados. O enfrentamento das

(terceiro ciclo). Na UFBA, os cursos profissionais são conhecidos como Cursos de Progressão Linear (CPL). Para transitar do BI para o segundo ciclo, o candidato deve ser aprovado em um novo processo seletivo, com base no coeficiente de rendimento (CR-BI), ponderado pelas notas dos componentes obrigatórios e optativos do BI e do curso profissional desejado.

desigualdades raciais no espaço universitário exige compromisso contínuo e articulado. Nesse sentido, torna-se essencial discutir e lutar pela sua continuidade e aprimoramento, sobretudo diante da resistência de setores da sociedade que ainda questionam sua legitimidade, como demonstrado nas falas proferidas por uma desembargadora do TJ-BA, mesmo após mais de duas décadas de sua existência.

Analisou-se como os conceitos de raça e racismo fundamentaram a luta por políticas afirmativas e sua incorporação à agenda política do Estado brasileiro. A consolidação dessas políticas resultou, em grande medida, da pressão do movimento social negro, sobretudo no contexto da redemocratização, que reivindicou o reconhecimento das desigualdades raciais e a necessidade de políticas públicas específicas. Além disso, a produção de dados e evidências empíricas sobre a desigualdade racial; a influência internacional, com destaque para a III Conferência de Durban; e o compromisso governamental e institucionalização dessas medidas contribuíram para esse processo.

Verificou-se que os estudantes negros são maioria nas instituições públicas, e particularmente da rede federal. Em contrapartida, esse grupo apresenta menores taxas de conclusão do Ensino Médio, ficando abaixo da média nacional. Isso evidencia dois aspectos. Primeiro, que os pretos e pardos presentes no Ensino Superior constituem um grupo de estudantes *super selecionados*, dada a baixa taxa de conclusão da etapa anterior. Segundo, reforça que a população negra não parte das mesmas condições que a branca, como foi demonstrado, por exemplo, pelas chances de homicídio de jovens negros de 15 a 29 anos serem maiores, em comparação aos brancos da mesma faixa etária.

Quando observadas as áreas de formação com maiores números de matrículas, nota-se a forte presença de estudantes negros nos cursos de licenciatura. No entanto, nos cursos considerados de alto prestígio, como Direito, Engenharia e Medicina, a diversificação racial do perfil tem avançado, mas ainda de forma gradual, com destaque para Medicina. No âmbito nacional, mais de 60% dos estudantes de Medicina são brancos, e embora esse percentual seja menor na rede federal, os negros ainda estão sub-representados. Como apontado pelo caso do BI na UFBA e os dados aqui apresentados, parece que a disputa pelo curso de Medicina segue acirrada e desigual.

Por fim, os desafios para ampliar a presença de estudantes pretos e pardos nos cursos de maior prestígio social seguem como tema relevante no debate sobre a efetividade das ações afirmativas. Embora não tenha sido objeto de análise deste artigo, questões como a permanência e o êxito acadêmico merecem ser incorporadas em pesquisas futuras, assim como o

monitoramento contínuo da política de cotas e o acompanhamento das trajetórias dos estudantes cotistas, elementos importantes para o aperfeiçoamento dessas políticas.

3.3 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. MEC revoga portaria que acabava com cotas para negros e índios. **Agência Brasil**, Brasília, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-cotas-para-negros-e-indios>. Acesso em: 21 mai. 2025.

ANDES-SN. MEC revoga portaria que determinava política de cotas na pós-graduação. **ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, 18 jun. 2020. Disponível em: www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-revoga-portaria-que-determinava-politicas-de-cotas-na-pos-graduacao1. Acesso em: 21 mai. 2025.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858–881, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tttVNfkLTtGXpmb8JDFcdnD/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições de educação superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2., 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra à Violência**. 2024. Disponível em: <https://11nk.dev/fLNfj>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da Administração Pública Federal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARVALHAES, F.; SENKEVICS, A. S.; RIBEIRO, C. A. C. The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v. 86, n. 3, p. 591–616, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com.ez10.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10734-022-00916-7>. Acesso em: 28 mai. 2025.

CARVALHO, J. J. D. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 237–246, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/CTbp9g7xxJcFrHDzTBt63WP/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

COSTA, S. Entangled inequalities, state, and social policies in contemporary Brazil. In: Ystanes, M.; Strønen, I. A. (eds). **The social life of economic inequalities in contemporary Latin America: decade of changes**. Palgrave Macmillan, Springer International Publishing: Cham, 2018, p. 59–80. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-61536-3_3#chapter-info. Acesso em: 18 jan. 2025.

DO PRADO ANJOS, A. P. S.; GUEDES, M. Q. Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 201–220, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675008/html/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164–176, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc#>. Acesso em: 5 ago. 2023.

DUARTE, A. W. B.; ANDRADE OLIVEIRA, D. Direito à educação e desigualdades: efeitos estruturais e escolares durante a pandemia da covid-19 no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17886, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17886>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. Fora de quadro: a ação afirmativa nas páginas d'O Globo. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 61, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/37>. Acesso em: 02 dez. 2024.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 65–89. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRANÇA, D. Desigualdades raciais para além do paradigma. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 2, p. 61–85, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/223183>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o reigme da economia patriarcal. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

FUCCIA, E. V. Desembargadora critica cotas ao apreciar pedido de candidata em concurso do TJ-BA. **Consultor Jurídico**, 6 dez. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-dez-06/desembargadora-critica-cotas-ao-apreciar-pedido-de-candidata-em-concurso-do-tj-ba/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/0. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?forma>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

GOMIDE, A. A.; SÁ E SILVA, M. M.; LEOPOLDI, M. A. Políticas públicas em contexto de retrocesso democrático e populismo reacionário: desmontes e reconfigurações. In: GOMIDE, A. A.; SÁ E SILVA, M. M.; LEOPOLDI, M. A. (org.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023, p. 13-34. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11940>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GUIMARÃES, A. S. A. A democracia racial revisitada. **AFROASIA**, v. 60, p. 9 - 44, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/770/77066580001/html/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 2, p. 121–142, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12365>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GUIMARAES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2025.

GUIMARÃES, A. S. A. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 215–217, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/G3F7Z6DqD8tJFByPT6QWjGk/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

GUIMARÃES, A. S. A. Raças e racismos, junções e disjunções. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 2, p. 37–59, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/221936>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GUIMARÃES, E. D. F.; ZELAYA, M. A política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil duas décadas depois: uma análise. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 133–148, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26556>. Acesso em: 09 mar. 2025.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. IBGE: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. Agência IBGE de Notícias, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=Cerca%20de%2070%2C6%25%20dos,era%20de%2026%2C5%25>. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS – IHAC. **Entenda por que o IHAC é contra a suspensão provisória do curso de Medicina no processo de passagem BI-CPL**. IHAC - UFBA, 2024. Disponível em: <https://ihac.ufba.br/pt/51536/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

JESUS, R. E. de; GOMES, N. L. A “Constituição” da Nação Brasileira em Disputa: o Debate em Torno da (in) Constitucionalidade das Ações Afirmativas. **Revista TOMO**, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3186>. Acesso em: 7 jan. 2025.

LEWGOY, B. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 218–221, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/NbWLvSsLPhTNtKFq8MQkDQF/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2025.

LIMA, L. P. de; LIMA, M. P. Análise ideológica do discurso do ex-presidente Bolsonaro sobre a política de cotas para o ensino superior. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 117–132, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/1550>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LIMA, M. Desigualdade. In: RIOS, F.; DOS SANTOS, M. A.; RATTIS, A. (orgs). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 112-117.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (orgs.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-192.

MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Educação a Distância e Qualidade: Pauta Urgente para as Políticas Públicas na Educação Superior. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e2166, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i2.2166. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2166>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 181–214, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/KyB4tJGCh3zWPst3n3bFpXw/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MARTINS, E.; PEIXOTO, L. **Dez Anos de Cotas Raciais: A Revisão das Cotas no Contexto da Ascensão da Extrema-Direita**. In: V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, Democracia, Justicia e Igualdad. Montevideo, Uruguay: FLACSO Uruguay, 2023. (p. 325 – 343). Disponível em: <https://congreso.flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2023/05/EJE20190738.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PAULA, G. B. D.; NONATO, B. F.; NOGUEIRA, C. M. M. Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e Lei de Cotas na UFMG. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37918>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PERINI, E. R.; CIPRIANI, F. M. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111132>. Acesso em: 23 fev. 2025.

RIOS, F. Cycles of democracy and the racial issue in Brazil (1978–2019). In: BIANCHI, B.; CHALOU, J.; RANGEL, P.; WOLF, F. O. (Orgs.). **Democracy and Brazil: collapse and regression**. Routledge, 2020. p. 26-40.

RODRIGUES, L. Estratificação Horizontal do Ensino Superior Brasileiro e as Profissões Imperiais: Os Concluintes de Medicina, Engenharia e Direito entre 2009 e 2017. **Dados**, v. 67, n. 1, p. e20210118, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7syGQmndqZ988PTtTZ3bHCb/#>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SALES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 2, p. 229–258, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12523>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09528, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9528>. Acesso em: 7 mai. 2024.

SILVA, A. O.; DEUS, A. F. E.; CANCIAN, Q. G.; MALACARNE, V. O crescimento da EaD: análise do censo do ensino superior de 2020. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 7, n. 3, p. 853-866, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/1682>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, P. A. D. O. E. **Social policy in Brazil (2004–2014): An overview**. Working paper, n. 155. Brasília: International Policy Centre for Inclusive Growth, 2017. Disponível em: https://ipcig.org/sites/default/files/pub/en/WP155_Social_policy_in_Brazil.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, P. V. B. da; BORBA, C. dos A. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 151–191, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LtqZXrjxqzcd44zzJJ9kmS/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - Fundação Santillana - Moderna. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M. A organização e ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.15, e79504, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2025.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 23 fev. 2025.

3.4 REFLEXÕES PARCIAIS

O segundo artigo desta dissertação procurou atender ao objetivo específico de refletir sobre as políticas de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior, com foco no acesso de estudantes negros. A discussão sobre raça e racismo foi aprofundada para analisar sua relação com a distribuição desigual de oportunidades no sistema universitário. Os resultados do artigo demonstram que os negros compõem a maioria dos estudantes matriculados na rede pública de Ensino Superior, especialmente nas Ifes. A explicação para esse dado, em grande medida, deve-se à obrigatoriedade exigida pela Lei de Cotas desde 2012 em tais instituições.

Assim, é possível afirmar que a reserva de vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas tem contribuído para ampliar o acesso de grupos sociais historicamente excluídos, permitindo que jovens, que antes sequer sonhavam com a universidade, passem a incluir a continuidade dos estudos em seus projetos de vida, para além da Educação Básica.

No entanto, como se sabe, o Ensino Médio público brasileiro é composto por escolas da rede federal, municipal e estadual, cabendo a esta última a obrigatoriedade na oferta nesse nível de ensino (Brasil, 1996). Nesse sentido, coloca-se uma questão quanto ao tipo de escola pública de Ensino Médio que esses estudantes são provenientes, especialmente considerando o objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, egressos do EMI do IFBA, beneficiários da política de assistência estudantil, que ingressaram em cursos considerados de alto prestígio na UFBA.

Foi somente após o último Censo da Educação Superior que pela primeira vez foi realizada uma análise sobre o ingresso no Ensino Superior considerando as diferenciações das redes de Ensino Médio. A investigação mostra que 27% dos concluintes do Ensino Médio em 2022 ingressaram no Ensino Superior em 2023. Esse percentual varia conforme a rede de ensino: os estudantes de escolas federais (58%) e privadas (59%) tiveram números

significativamente melhores. Já os egressos de escolas estaduais apresentaram índice de apenas 21%. No que diz respeito aos alunos que cursaram o EMI, a taxa de ingresso imediato foi de 44%, número muito acima da média nacional (Brasil, 2024).

Mais uma vez, os dados analisados reiteram que os egressos do EMI são os que mais acessam o Ensino Superior no Brasil. Nessa perspectiva, considerando que os IF, principais ofertantes dessa modalidade, têm maioria estudantil composta por jovens negros e de baixa renda (Dutra *et al.*, 2019), e articulando essas informações aos resultados apresentados no segundo artigo, resta saber se a parcela significativa desses ingressantes seja formada por estudantes negros. Tal cenário pode sinalizar um avanço importante no processo de democratização, impulsionado, entre outros fatores, pela política de cotas.

Todavia, é preciso reconhecer que esse percurso não é simples. Esses jovens sobrevivem a uma seleção no interior do próprio sistema educacional, especialmente desde o ingresso nos IF, que também ocorre por meio de processos seletivos, até a permanência no próprio curso técnico integrado, que é marcado por taxas mais altas de reprovação e abandono entre os estudantes negros (9,9% e 1,8%, respectivamente) em comparação aos brancos (6,6% e 1,2%), segundo o Censo Escolar (2023).

Diante disso, importa destacar que, embora o EMI seja reconhecido como um caminho que facilita o acesso à universidade, essa transição não é automática nem garantida. Por isso a importância de estudá-lo em articulação com as políticas públicas de modo geral e, de forma específica, com as políticas afirmativas, como o sistema de cotas, e os programas de assistência estudantil.

Nesse contexto, torna-se imprescindível saber quem são e, sobretudo, qual a cor dos estudantes oriundos do EMI que conseguem alcançar o Ensino Superior, especialmente quando se trata de cursos de graduação mais seletivos, pois conforme já demonstrado no segundo artigo, a raça e a indução das políticas afirmativas continuam sendo fatores decisivos na distribuição das oportunidades de ingresso nessas áreas.

4 ARTIGO 3: POSSIBILIDADES E LIMITES DA POLÍTICA DE COTAS NOS CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFBA: TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFBA

RESUMO

O presente artigo analisa a trajetória escolar de egressos da política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Salvador, que ingressaram em cursos considerados de alto prestígio da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio da política de cotas. Discute-se a centralidade das políticas afirmativas na configuração das trajetórias escolares dos estudantes, já que se parte do pressuposto de que a combinação entre a assistência estudantil do Instituto Federal e o sistema de cotas da universidade possibilitou o acesso aos estudantes pesquisados em cursos mais prestigiados socialmente. Para tanto, utilizaram-se informações acadêmicas dos ingressantes de 2016 do Ensino Médio Integrado ao curso técnico no IFBA que foram atendidos pela assistência estudantil. A partir disso, identificaram-se os estudantes que entraram na UFBA, incluindo o curso e a modalidade de reserva de vagas utilizada para o ingresso. Os resultados da pesquisa indicam que 42% dos egressos analisados conseguiram acessar à instituição, cujo perfil predominante é de estudantes oriundos de escolas privadas no Ensino Fundamental e sem histórico de reprovação no Ensino Médio. Destaca-se, ainda, que os estudantes acessaram à UFBA por meio do sistema de cotas, com exceção de três, no universo de 94 estudantes. Dentre os ingressantes, mais da metade foi admitida em cursos considerados de alto prestígio. Os achados evidenciam que a política de assistência estudantil desempenhou papel relevante na conclusão do Ensino Médio sem interrupções ou reprovações, enquanto o sistema de cotas foi fundamental para o acesso ao Ensino Superior, especialmente nos cursos mais seletivos.

Palavras-chave: Acesso e Permanência. Ações afirmativas. Cotas. Curso de alto prestígio. Egressos. IFBA - UFBA.

4.1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados da investigação sobre a trajetória escolar de egressos beneficiados pela política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Salvador, que ingressaram em cursos de alto prestígio da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio do sistema de cotas. O estudo descreve as trajetórias escolares de estudantes, discutindo a centralidade das ações afirmativas, em especial da política de cotas e da assistência estudantil, na configuração dos percursos investigados.

Os jovens pesquisados ingressaram no IFBA no ano de 2016 e cursaram o Ensino Médio na modalidade integrada, a qual se caracteriza por articular formação geral à formação técnico-profissional em único currículo²⁶. A análise contempla exclusivamente os estudantes que

²⁶ O ensino médio integrado não se trata de uma simples justaposição entre formação geral e formação profissional. Como aponta Ramos (2008), essa concepção propõe a superação da histórica dualidade entre trabalho manual e

concluíram essa etapa da Educação Básica, de modo a considerar os percursos por completo dentro da instituição.

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro foi marcado por intensas transformações, impulsionadas pela expansão e adoção de políticas de democratização do Ensino Superior público, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 – Brasil, 2012) e o fortalecimento da assistência estudantil. Essas iniciativas, ao reconhecerem as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais históricas, procuraram ampliar e diversificar o sistema universitário, tensionando as hierarquias existentes nesse espaço (Honorato *et al.*, 2022; Trevisol; Bello; Nierotka, 2023).

Entretanto, ainda que as políticas públicas tenham produzido avanços na Educação Superior, com o acesso de estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados, por exemplo, elas não foram suficientes para promover mudanças na estrutura social (Moro; Gisi, 2023). As universidades públicas ainda enfrentam a reprodução das desigualdades em seu interior, a precarização de suas condições de funcionamento e desafios relacionados à permanência estudantil, especialmente nos cursos de maior prestígio social, indicando a necessidade de estratégias mais amplas e articuladas (Jezine; Barbosa, 2020; Lopes; Campos, 2020).

No contexto dessas transformações, os Institutos Federais (IF), como o IFBA, consolidam-se enquanto instituições de referência pela oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional de qualidade. Esse reconhecimento é amplamente evidenciado pelo desempenho superior dos IF em avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), superando inclusive as escolas privadas (Carmo *et al.*, 2014; Dutra *et al.*, 2019; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Tal desempenho é atribuído, de um lado, à qualificação do corpo docente, às melhores condições de trabalho e projetos pedagógicos integrados (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020), e de outro, à exigência de um processo seletivo similar ao vestibular, que favorece o trabalho com um grupo de estudantes selecionados, já que a demanda para os cursos é elevada, em geral, com perfil social e escolar mais elevado (Nogueira *et al.*, 2017; Reis; Machado, 2022).

De todo modo, com a adoção do sistema de cotas em 2007, através da Resolução nº 10/2006, o IFBA ampliou o acesso de estudantes oriundos da rede pública e, conseqüentemente,

intelectual, estruturando-se a partir de uma base unitária que articula trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da formação humana. Assim, a integração não se reduz a organização curricular, mas expressa um projeto educativo orientado pela formação omnilateral dos sujeitos. Para aprofundar a discussão, ver Ramos (2008).

de estratos sociais mais pobres. O processo seletivo passou, então, a reservar 50% das vagas para esses estudantes, prevendo, dentro desse percentual, cotas específicas para candidatos autodeclarados indígenas e negros (CEFET-BA, 2006). Essa política afirmativa resultou no crescimento da demanda por ações de assistência estudantil, exigindo da instituição maiores investimentos em estratégias de permanência e equidade (Cruz, 2008).

Atualmente, a permanência desses estudantes tem sido assegurada, em grande parte, pela Política de Assistência Estudantil (IFBA, 2016), que oferece apoio financeiro e psicossocial por meio de bolsas, auxílios, programas de acompanhamentos, entre outros. Apesar de estudos indicarem a necessidade de aperfeiçoamento e expansão dessa política, a fim de responder de forma mais efetiva às demandas dos estudantes (Correia, 2018; Góis, 2020; Rosa, 2014; Silva, 2021), essas medidas configuram-se como importante ferramenta para garantir aos estudantes vulneráveis economicamente concluir o Ensino Médio e ampliarem as chances de ingresso de estudantes negros e pobres no Ensino Superior.

Dando continuidade ao panorama que está sendo apresentado sobre as mudanças no cenário da educação brasileira, também é importante destacar a política de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), já que esta assume papel fundamental na democratização do acesso a esse nível de ensino. Ao permitir que estudantes concorram entre seus pares, essa política tornou o vestibular mais justo, reconhecendo as desigualdades históricas de oportunidade que marcam o ingresso na estrutura universitária (Munanga, 2001). Com a adoção da política de cotas, essas instituições ampliaram a presença de pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e oriundos de escolas públicas em cursos de graduação, anteriormente de difícil acesso para esses grupos.

Na UFBA, esse processo de inclusão por meio das políticas afirmativas ganhou impulso a partir de 2002, com a criação do programa *Universidade Nova*. Esse programa estabeleceu um grupo de trabalho que analisou dados dos vestibulares entre 1998 e 2022. A investigação realizada na época revelou que, embora 55% dos candidatos fossem negros e 40% provenientes de escolas públicas, menos de 30% dos aprovados em cursos como Direito, Medicina e Odontologia pertenciam a esses grupos, e menos de 10% eram egressos de escolas públicas (Peixoto *et al.*, 2016).

Com base no diagnóstico do referido grupo de trabalho, a UFBA instituiu seu sistema de cotas por meio da Resolução nº 01/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovada em 2004, com foco não apenas na reserva de vagas, mas também em ações de preparação para o vestibular, programas de permanência estudantil e atenção a egressos. A medida estabeleceu a reserva de 45% das vagas nos cursos de graduação: 43% para

egressos da escola pública (sendo 85% destinadas a pretos e pardos) e 2% para indígenas (UFBA, 2004).

Com a promulgação da Lei de Cotas e a criação do SiSU em 2009, a UFBA passou a adaptar seu processo seletivo, substituindo gradualmente o vestibular tradicional pelo novo sistema, que se tornou o principal meio de ingresso a partir de 2014. Ao longo dos anos, a universidade foi se adequando às mudanças da legislação federal que prevê a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos da escola pública (Brasil, 2012).

Desse percentual, a metade é destinada a candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo, critério mais recente, que anteriormente era de até 1,5 salário-mínimo. Além disso, as vagas reservadas são distribuídas conforme a proporção de indígenas, pretos, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da federação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023).

Nesse sentido, a centralidade conferida neste artigo aos cursos de alto prestígio justifica-se pelo papel simbólico e material que essas carreiras desempenham na estrutura social brasileira e pela elevada concorrência que apresentam. Como destaca Vargas (2012), o prestígio decorre da combinação entre valor simbólico e retorno do mercado, o que torna o acesso a esses cursos mais disputado e revela um processo de seleção social fortemente marcado por desigualdade, por exemplo, de renda e cor. Assim, segundo a autora, independentemente do critério de hierarquização adotado, as chamadas *profissões imperiais* – Medicina, Direito e Engenharia – ocupam o topo da escala.

O ingresso de jovens negros, pobres e oriundos de escola pública em cursos que historicamente estiveram sub-representados configura, portanto, uma ruptura significativa nesse cenário e investigá-la é uma tarefa igualmente relevante. Diante disso, parte-se da hipótese de que a combinação entre a assistência estudantil no IFBA e política de cotas da UFBA foi fundamental para promover o acesso de estudantes negros a cursos de alto prestígio, funcionando como dispositivos articulados por uma política de democratização do Ensino Superior por meio de ações afirmativas. Ao focar nessas trajetórias, este estudo procura evidenciar as tensões e possibilidades abertas por essas políticas no contexto de expansão do acesso à educação no país.

Para além desta introdução, o artigo organiza-se da seguinte maneira: a primeira subseção apresenta a fundamentação teórica sobre trajetórias escolares. Em seguida, detalha-se a metodologia da pesquisa, explicitando as fontes de dados e os procedimentos de análise. A seção seguinte traz o mapeamento quantitativo dos egressos que ingressaram na UFBA, com ênfase nos cursos de prestígio. A discussão analisa os dados à luz dos referenciais teóricos,

refletindo sobre os limites e potencialidades das políticas públicas analisadas. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e indicam caminhos para futuras pesquisas.

4.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM PERSPECTIVA: ENTRE INSTITUIÇÕES, CONTEXTOS E SUJEITOS

A análise das trajetórias escolares de egressos atendidos pela assistência estudantil do IFBA, que ingressaram na UFBA por meio do sistema de cotas requer uma abordagem teórica que compreenda os percursos educacionais como processos socialmente situados. Nesse sentido, reconhece-se que tal discussão está ancorada na tradição da sociologia da educação, com contribuições fundamentais de autores como Bourdieu (1998), Lahire (1995), Nogueira (2006), Zago (2011). No entanto, neste trabalho, o foco recai sobre a mobilização do debate em torno do próprio termo trajetória escolar, entendido como ferramenta para interpretar os itinerários dos sujeitos investigados no contexto das políticas públicas voltadas à democratização do Ensino Superior.

Segundo Toscano, Briscioli e Morrone (2015), trata-se de uma categoria analítica que possibilita interpretar os percursos complexos dos sujeitos a partir de uma lógica relacional. Esses percursos são compreendidos como construções que envolvem bifurcações, rupturas e articulações entre diferentes esferas da vida social e aspectos subjetivos. Além disso, as autoras citadas consideram as temporalidades sociais externas como uma dimensão constitutiva dessas trajetórias.

No campo educacional, a perspectiva defendida por Toscano, Briscioli e Morrone (2015) permite analisar as trajetórias escolares como resultado de interações complexas entre condicionantes estruturais e contextuais, mediações institucionais e estratégias subjetivas dos indivíduos. De acordo com as autoras, nessa abordagem, a dimensão institucional assume papel central, uma vez que as instituições e seus dispositivos – a exemplo do programa de assistência estudantil e das políticas de cotas, foco desta análise – produzem essas trajetórias, podendo provocar discontinuidades e reconfigurações significativas nos percursos educacionais dos estudantes pesquisados (Toscano; Briscioli; Morrone, 2015).

Terigi (2007) aprofunda a interpretação das trajetórias escolares ao diferenciá-las entre teóricas e reais. As trajetórias teóricas referem-se aos percursos previstos pelo sistema educacional, caracterizados por uma progressão linear e padronizada ao longo do tempo. Essa concepção delinea-se a partir de três aspectos: a organização do sistema por níveis, a sequencialidade do currículo e a anualização dos ciclos de ensino. Tais elementos, segundo a

autora, levam à compreensão de que “os itinerários que os sujeitos percorrem no sistema educacional são homogêneos e lineares”²⁷ (Terigi, 2007, p. 4).

Assim, as trajetórias reais definem os itinerários que são efetivamente vividos pelos sujeitos no sistema educacional, superando, de acordo com Terigi (2007), a expectativa limitada de regularidade que orienta a organização escolar na prática, visto que os percursos escolares tendem a ser heterogêneos e não lineares, como proposto teoricamente. Com efeito, os indivíduos constroem trajetórias singulares, frequentemente marcadas por descompassos temporais, permanência, evasão, reprovação e repetência.

No contexto brasileiro, por exemplo, a organização predominante do sistema educacional é a seriada, em que a progressão entre as etapas de ensino está condicionada à aprovação na etapa anterior. No caso da Educação Básica, composta por treze progressões, prevê-se que se inicie aos quatro anos de idade e se conclua, idealmente, aos dezessete. No entanto, conforme observa Vilela (2023), as trajetórias escolares dos estudantes brasileiros são atravessadas por intercorrências que dificultam a conclusão da Educação Básica no tempo regulamentar. Além disso, determinadas etapas do percurso educacional tendem a se configurar como um obstáculo, o que impacta diretamente na regularidade ou não de uma trajetória.

É nesse sentido que Toscano, Briscioli e Morrone (2015) destacam a centralidade da dimensão institucional na leitura das trajetórias, uma vez que é a partir da organização, da oferta, dos vínculos e das oportunidades proporcionadas pelas instituições educacionais que essas trajetórias, sejam elas teóricas ou reais, se delineiam. No contexto em questão, por exemplo, os diferentes aspectos organizacionais, tanto do IFBA quanto da UFBA, exercem papel relevante no acesso, permanência e êxito no Ensino Médio, bem como na transição para o Ensino Superior.

Evidentemente, com base nos argumentos de Terigi (2007), o percurso educacional realizado pelos estudantes em ambas as instituições dificilmente ocorreu de forma linear. Pelo contrário, muito provavelmente, pode ter sido caracterizado por reprovações, trancamentos, desistência e múltiplas tentativas de ingresso no Ensino Superior, o que evidencia a complexidade das trajetórias reais em contraste com aquelas previstas teoricamente pelo sistema educacional.

Nessa perspectiva, Nogueira e Fortes (2004, p. 64) partem da noção de trajetória escolar como um conceito que permite descrever os “percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino”. Essa definição envolve dois

²⁷ Tradução própria. No original: los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales.

elementos centrais, em consonância com as contribuições de Terigi (2007) e de Toscano, Briscioli e Morrone (2015). Primeiramente, Nogueira e Fortes (2004) reconhecem que as trajetórias são distintas e, portanto, singulares. Em segundo lugar, destacam que tais trajetórias se desenvolvem em um espaço institucional específico, qual seja, as escolas, reafirmando o papel das instituições na produção dos percursos educacionais.

A contribuição de Nogueira e Fortes (2004) a discussão em tela é a de que as trajetórias escolares podem ser avaliadas como mais ou menos bem-sucedidas, tanto em termos absolutos quanto relativos. Em termos absolutos, o êxito é definido a partir da distância percorrida no sistema, da rapidez com que se avança e da natureza mais ou menos prestigiada dos cursos frequentados. Já em termos relativos, o sucesso é mensurado em relação ao que seria estatisticamente esperado para indivíduos pertencentes à determinada posição social. Assim, uma mesma trajetória pode ser interpretada como bem-sucedida ou não, dependendo do ponto de partida social do sujeito.

À vista disso, ingressar em uma universidade pública de prestígio pode ser um resultado relativamente esperado para filhos de pais com tradição acadêmica. No entanto, configura-se como trajetória bem-sucedida quando se trata de estudantes de oriundos de estratos historicamente excluídos da educação, como é caso analisado neste estudo, qual seja, um egresso do IFBA que contou com a assistência estudantil, utilizou a sistema de cotas e alcançou um curso altamente concorrido na UFBA. Sendo assim, o sucesso escolar não é um dado objetivo, mas uma construção relacional e contextual, o que reforça a complexidade na análise dos percursos educacionais.

Diante desse quadro de reflexão, a trajetória escolar pode ser compreendida, portanto, como o percurso singular que os sujeitos constroem ao longo de sua permanência no sistema educacional, fruto de interações entre condicionantes sociais, institucionais e subjetivos. Esses percursos, por sua vez, nem sempre seguem o que é previsto ou idealizado pelo sistema, visto que se configuram de forma contextual e relacional. Além disso, o sucesso ou não dessa trajetória pode ser avaliado tanto em termos absolutos quanto relativos, considerando as condições de origem social e as oportunidades efetivamente acessadas por cada sujeito.

Ao considerar a compreensão de trajetória escolar anteriormente apresentada neste artigo, torna-se relevante ainda acrescentar a centralidade do tempo nas leituras das trajetórias escolares. Os sujeitos, as instituições e os contextos em que estão inseridos operam em determinadas temporalidades, que moldam e condicionam as experiências escolares. A atenção a essa dimensão permite captar os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos aos seus percursos,

bem como compreender as mudanças nas políticas educacionais e nas estruturas institucionais que incidem sobre suas experiências.

Todavia, neste trabalho, a ênfase recaiu majoritariamente sobre como as políticas educacionais e os dispositivos institucionais moldam as condições de acesso, permanência e êxito escolar, em detrimento de uma exploração das percepções dos próprios sujeitos, o que iria requerer mais tempo e outros instrumentos de pesquisa. Nesse sentido, considera-se pertinente discutir, ainda neste tópico, o contexto atual dessas políticas e suas reverberações nas trajetórias escolares de forma mais ampla.

4.2.1 O contexto educacional contemporâneo e a reconfiguração das trajetórias escolares

A expansão do Ensino Superior brasileiro tem provocado efeitos significativos sobre as trajetórias escolares, sobretudo para a maioria dos jovens das camadas populares que antes não vislumbravam a possibilidade concreta de chegar à universidade. Como mostra Senkevics (2021), esse processo, entre 1991 e 2020, foi sustentado por cinco tendências principais: a democratização do acesso, a adoção de ações afirmativas, o desequilíbrio entre os setores público e privado, a ampliação da oferta de ensino a distância e a intensificação da estratificação horizontal.

Esse crescimento, ancorado em políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Lei de Cotas e a criação de novos *campi* no interior do país, alterou o perfil dos estudantes universitários e reposicionou o Ensino Superior, colocando-o como horizonte possível para jovens de grupos historicamente marginalizados. A trajetória escolar, nesse contexto, deixou de ser pautada, geralmente, apenas pela conclusão da Educação Básica, e passou a ser atravessada por expectativas e estratégias de ingresso em cursos de graduação, ressignificando todo o percurso educacional.

Uma contribuição relevante para a discussão das trajetórias escolares no atual contexto educacional é apresentada por Nogueira (2021), ao analisar o papel do capital cultural na configuração do sucesso nas trajetórias escolares. Segundo a autora, com a massificação do ensino e o consequente acesso de novos públicos a um sistema antes restrito a determinados grupos sociais, ocorreram alterações nos repertórios culturais, provocando mudanças significativas nos padrões curriculares.

Como resultado, houve uma alteração no sucesso escolar, que passou a não se restringir mais aos *herdeiros*, nos termos de Bordieu (1988), de uma cultura erudita, mas tendendo a

favorecer os *iniciados*, conforme definido por Draelants (2014), que são sujeitos com domínio de estratégias informacionais e competências específicas para navegar com êxito pelos sistemas educacionais atuais. Esse é um primeiro ponto destacado por Nogueira (2021).

Em decorrência disso, segundo Nogueira (2021), as famílias e os alunos também reconfiguraram suas estratégias, que se tornaram progressivamente mais diversificadas e sofisticadas. Entre essas práticas, a autora destaca a escolha criteriosa da instituição de ensino, o monitoramento intensivo da vida escolar, o uso de materiais extraescolares e terceirização da ajuda aos pais por meio de aulas particulares, por exemplo, bem como a crescente internacionalização das trajetórias escolares, especialmente via intercâmbios em todos os níveis de ensino, principalmente no superior. Percebe-se, então, que a utilização de tais estratégias para serem postas em prática precisam de mais capital econômico (e social) do que do capital cultural.

Para responder, portanto, se o capital cultural ainda desempenha papel decisivo no desempenho escolar, Nogueira (2021, p. 11) apresenta duas conclusões básicas. Em uma perspectiva restrita, vinculada à posse da *alta cultura*, esse capital já não constitui um “motor inexorável do êxito nos estudos”. No entanto, sob uma concepção ampliada, ou seja, que abrange disposições culturais e formas de relação com os bens simbólicos, sua influência permanece significativa no sucesso escolar. Nesse caso, apesar de depender de investimentos econômicos, muitas vezes onerosos, tais investimentos produzem os efeitos esperados quando acompanhados das condições culturais que permitem extrair deles o rendimento desejado.

Pesquisas recentes apontam que a reversão do capital econômico em vantagens escolares, ao que parece, tem se constituído como estratégia bem-sucedida, sobretudo na transição para o Ensino Superior. No Brasil, como indicam Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022), a desigualdade de oportunidades educacionais permanece fortemente ligada à origem social. Os autores observaram que jovens oriundos de famílias mais privilegiadas apresentaram maiores chances de ingresso na graduação, mesmo com notas medianas ou baixas no vestibular, especialmente no setor privado.

Resultados similares são encontrados em Salata, Brighenti e Miranda (2025), que demonstram que o efeito da origem social sobre o tipo de instituição frequentada varia conforme o indicador utilizado. Enquanto famílias com maior escolaridade aumentam as chances de ingresso dos filhos no setor público, aquelas com maior renda ampliam as possibilidades de acesso via setor privado. Isso indica que, no primeiro caso, o capital cultural tem papel decisivo na conquista de vagas nas universidades públicas. Já no segundo caso, o capital econômico é mobilizado para compensar eventuais defasagens no desempenho acadêmico. Isso demonstra a

complexidade da relação entre capital econômico e cultural nas trajetórias escolares apresentada por Nogueira (2021).

A discussão sinalizada indica uma mudança no cenário educacional, em que o êxito já não depende apenas da herança cultural, mas também da capacidade de navegar por um sistema cada vez mais complexo e competitivo. Nesse sentido, a principal contribuição dessa análise para este trabalho é possibilitar a reflexão de como os jovens, egressos de escolas públicas e atendidos pela assistência estudantil, mesmo com capital cultural e econômico limitado, no sentido restrito, conseguem se orientar estrategicamente nas engrenagens da escola, mobilizando redes de apoio e os dispositivos institucionais disponíveis para enfrentar as desvantagens sociais e passar a dominar, ainda que parcialmente, os códigos escolares que historicamente lhes foram negados.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para compreender as trajetórias escolares dos jovens que foram atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA, *campus* Salvador, e seu ingresso na UFBA via política de cotas. A análise concentra-se nos dados objetivos dessas trajetórias, considerando informações como o percurso escolar, o acesso e permanência no IFBA, a forma de ingresso na UFBA e os dispositivos institucionais que mediarão essa transição educacional.

4.3 DOS DADOS ÀS TRAJETÓRIAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para os fins desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa (Lüdke; André 1986), de natureza descritiva, considerando que, segundo Gil (2002, p. 42), tais pesquisas têm como objetivo principal “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Dessa forma, justifica-se o uso dessa metodologia de trabalho, uma vez que este estudo está voltado à identificação de tendências e características das trajetórias escolares dos sujeitos investigados, bem como à análise de possíveis relações entre as variáveis educacionais.

A produção dos dados foi realizada por meio do levantamento e da sistematização de registros das duas instituições envolvidas. Inicialmente, utilizou-se o banco de dados de beneficiários da política de assistência estudantil do IFBA, *campus* Salvador, contendo registros de estudantes atendidos entre os anos de 2008 e 2019, abrangendo todos os níveis e modalidades ofertados pela instituição.

Para delimitar o universo de análise, o foco recaiu sobre os estudantes que ingressaram no Ensino Médio Integrado em 2016, considerando o tempo necessário para conclusão do curso e a consequente possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Além disso, a escolha se justifica pelas limitações no acesso a dados institucionais anteriores, que impossibilitaram a identificação individual dos atendidos pela política de assistência estudantil. Embora existam registros globais da oferta dos programas em anos anteriores, somente a partir de 2016 foi possível acessar informações suficientemente desagregadas e confiáveis.

O total de ingressantes no ano de 2016 foi 735, conforme Relatório de Gestão Institucional (IFBA, 2017)²⁸, dos quais 527 compõem a base de dados analisada, após os procedimentos de exclusão dos registros duplicados e de estudantes de outra modalidade de ensino. Concluída essa etapa, recorreu-se às informações do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), que disponibilizou registros acadêmicos dos estudantes ingressantes no mesmo ano e modalidade como curso, situação acadêmica (concluído, evasão, transferência etc.) e histórico de reprovações do grupo alcançado pela assistência estudantil.

Em um último filtro, foram selecionados apenas os estudantes assistidos que concluíram o Ensino Médio, totalizando 225 egressos. Com esse grupo definido, a partir de listas públicas do processo seletivo de ingresso, disponível na página da internet do IFBA²⁹, foi possível identificar a rede de origem do Ensino Fundamental. Isso permitiu fazer inferências sobre sua elegibilidade para as políticas afirmativas, com o uso das cotas.

Assim, o universo desta investigação compreende os estudantes que, além de concluírem o Ensino Médio e participarem de algum programa de assistência estudantil no IFBA, ingressaram na UFBA por meio do sistema de cotas até a seleção de 2024, com ingresso em 2025, considerando o tempo para finalização da pesquisa. Essa delimitação temporal permitiu o acompanhamento longitudinal das trajetórias educacionais, possibilitando captar eventuais permanências, descontinuidades ou reconfigurações nos percursos escolares do grupo.

A etapa da pesquisa voltada à identificação dos egressos do IFBA que ingressaram na UFBA também foi composta por duas fases. Na primeira, realizou-se o mapeamento dos estudantes a partir das listas de chamadas públicas divulgadas no site institucional³⁰ da

²⁸ Embora o edital de ingresso de 2016 informe a oferta de 440 vagas (IFBA, 2015), o Relatório de Gestão Institucional 2016 (IFBA, 2017) apresenta um número diferente. Os dados do referido relatório estão mais alinhados com a distribuição efetiva de vagas indicadas no próprio edital e nas etapas posteriores do processo seletivo, por isso este documento serviu de referência para este artigo.

²⁹ Informações na íntegra em: <https://portal.ifba.edu.br/prosel-2016/inscricoes-prosel2016>. Acesso em: 15 jan. 2025.

³⁰ Informações na íntegra em: <https://www.ingresso.ufba.br/>. Acesso em: 04 fev. 2025.

universidade, por meio de uma busca manual baseada nos nomes dos estudantes. Esse procedimento permitiu localizar os aprovados na UFBA, identificar os cursos acessados, as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a categoria das cotas utilizadas no ingresso.

Na segunda fase, buscou-se verificar nos dados institucionais disponibilizados pela Superintendência de Administração Acadêmica (Supac), se os estudantes identificados na primeira etapa estavam, de fato, matriculados nos cursos em que foram aprovados. Essa checagem foi necessária porque a consulta inicial permitia apenas identificar a aprovação nas listas de chamadas públicas, não sendo suficiente para confirmar o vínculo efetivo com a universidade.

Com os dados organizados, a investigação procedeu por meio de estatística descritiva, com construção de tabelas e gráficos que permitiram observar regularidades e variações nos percursos dos estudantes. A análise centrou-se em cruzamentos entre as seguintes variáveis: tipo de escola frequentada no Ensino Fundamental (pública, privada ou mista); ocorrência de reprovações no IFBA; ano de ingresso na UFBA, forma de ingresso (ampla concorrência ou cotas); área e prestígio do curso acessado na universidade.

Para a classificação dos cursos segundo seu prestígio e grau de seletividade, seguiu-se a proposta de Santos e Queiroz (2013), construída a partir de dados da própria UFBA. Os autores consideraram como carreiras de alto prestígio aquelas com maior concorrência nos processos seletivos e com menor participação de egressos de escola pública: Medicina, Odontologia, Psicologia, Direito, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação – Jornalismo e Comunicação – Produção Cultural.

Tais cruzamentos possibilitaram identificar tendências através da associação entre a trajetória no Ensino Médio e o êxito no acesso ao Ensino Superior, especialmente a cursos considerados mais seletivos. A leitura dos dados foi orientada por categorias analíticas discutidas no tópico anterior, bem como pesquisas que dialogam com o fenômeno estudado. Dessa forma, a seguir, apresentam-se os principais resultados da pesquisa.

4.4 DO IFBA À UFBA: RESULTADOS DA PESQUISA

No IFBA, a política de assistência estudantil não se restringe à concessão de bolsas e auxílios financeiros, já que abarca um conjunto mais amplo de ações voltadas à permanência estudantil. Nessa perspectiva, a ideia de permanência aqui é entendida de maneira mais ampla,

aproximando-se da visão explorada por Santos (2009), que discute a permanência no Ensino Superior como política afirmativa, sobretudo para estudantes negros, mas que, neste estudo, pode ser estendida também à Educação Básica, a partir da experiência do IFBA.

Santos (2009) compreende a permanência como “a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso” (Santos, 2009, p. 78), ancorada em duas dimensões: a material e a simbólica. A dimensão material está associada às condições objetivas de existência, como transporte e alimentação, asseguradas por auxílios financeiros e bolsas. Já a segunda dimensão diz respeito ao reconhecimento, pertencimento e à sociabilidade no espaço acadêmico, aspectos fundamentais para que os estudantes se sintam parte da instituição (Santos, 2009).

É nesse sentido que se insere a política de assistência estudantil do IFBA, composta por diferentes programas que vão além do apoio financeiro, desenvolvendo iniciativas voltadas à arte e cultura, educação física e lazer, a assistência à saúde, o acompanhamento pedagógico, entre outros (IFBA, 2016). A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza a estrutura da política em seus principais eixos e os seus respectivos componentes.

Quadro 3 – Política de Assistência Estudantil por Eixos e Componentes

Eixo	Componentes
Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE)	Auxílios: transporte, moradia, aquisições, cópia e impressão, alimentação, Bolsa Estudo e Bolsa PINA (Projetos de Incentivo à Aprendizagem).
Programas Universais	Educação para Diversidade; Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas; Assistência à Saúde; Acompanhamento Psicológico; Acompanhamento Pedagógico; Acompanhamento Social; Incentivo à Educação Física e Lazer; Incentivo à Educação Artística e Cultural; Incentivo à Formação da Cidadania; Assistência a Viagens.
Programas Complementares	Programa de Mobilidade Acadêmica; Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica; Programa de Monitoria.

Fonte: elaboração do autor com dados de IFBA (2016).

Diante do quadro apresentado, é importante ressaltar que não foi possível acessar informações detalhadas sobre a participação dos estudantes nos programas da assistência estudantil ao longo dos anos, tampouco sobre o tipo específico de apoio, como o envolvimento em ações dos Programas Universais e Complementares. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados podem ter sido atendidos tanto por bolsas e auxílios financeiros do PAAE quanto por iniciativas dos outros programas, os quais contribuem para a promoção de uma permanência estudantil mais integral e articulada às diversas dimensões da formação.

Sendo assim, a partir da organização das bases de dados do IFBA, constatou-se que, do universo de 735 estudantes ingressantes naquele ano, 526 foram atendidos de alguma forma pela política de assistência estudantil, revelando uma taxa de abrangência de 71,5%. Entre os

atendidos pelos programas, 225 estudantes (42,7%) não apenas conseguiram acessar o Ensino Médio, mas também permanecer e concluí-lo com sucesso.

Por um lado, os resultados evidenciam a importância da política como mecanismo de permanência estudantil. Por outro, o fato de que uma parcela expressiva dos estudantes atendidas não concluíram o Ensino Médio na instituição chama a atenção, sobretudo para limitações e desafios persistentes, corroborando com o que já foi discutido sobre as *trajetórias reais* que são vividas pelos estudantes, as quais frequentemente são marcadas por retenções, interrupções e abandono escolar (Terigi, 2007).

O fenômeno torna-se ainda mais complexo quando se considera, entre os ingressantes em cada curso técnico integrado, apenas aqueles que foram efetivamente atendidos pela assistência estudantil. Tal análise permite observar com maior nitidez os efeitos da política de permanência sobre o grupo pesquisado, revelando que, apesar do suporte institucional, o êxito acadêmico continua expressivamente variável entre os cursos. A Tabela 1 apresenta essa relação, destacando a taxa de conclusão entre os estudantes assistidos.

Tabela 6 – Taxa de Conclusão entre Estudantes Assistidos por Curso Técnico (IFBA-Salvador)

Curso	Ingressantes	Ingressantes (Assistidos)	Egressos (Assistidos)	Taxa de Conclusão Assistidos (%)
Geologia	20	14	5	35,7
Edificações	100	73	39	53,4
Automação Industrial	99	70	28	40,0
Mecânica	96	65	21	32,3
Eletrônica	101	65	27	41,5
Química	122	91	39	42,9
Eletrotécnica	101	76	40	52,6
Refrigeração e Climatização	96	72	26	36,1
Total	735	526	225	42,7

Fonte: elaboração do autor.

A partir da Tabela 6, é possível observar que os cursos de Edificações (53,4%) e Eletrotécnica (52,6%) se destacam entre os demais, pois mais da metade dos estudantes que ingressaram no IFBA e tiveram apoio institucional conseguiram concluir a formação. Por outro lado, cursos como Mecânica (32,3%), Geologia (35,7%) e Refrigeração e Climatização (36,1%) apresentaram os índices mais baixos de conclusão entre os assistidos, evidenciando que o acesso à assistência estudantil, embora fundamental, não garante por si só a permanência até o final do curso.

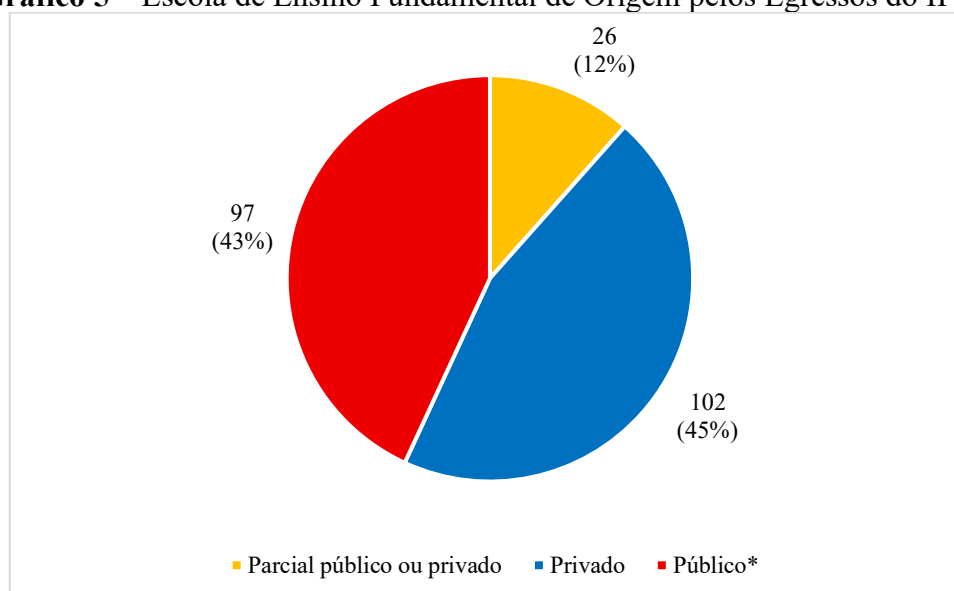
Além disso, cursos como Química e Automação Industrial registram taxas intermediárias de conclusão (42,9% e 40%, respectivamente), o que indica uma permanência

parcial, mas ainda aquém do desejável. Isso reforça a importância de analisar o impacto da assistência, principalmente quanto a sua capacidade de promover condições reais de conclusão do Ensino Médio. Evidentemente, são necessários estudos posteriores que investiguem, de forma mais aprofundada, os fatores associados à permanência e à evasão entre os estudantes do IFBA, considerando as particularidades de cada curso, os contextos sociais que os atravessam e o tipo e o tempo que foram atendidos pela política de assistência estudantil.

De modo geral, os dados reafirmam a necessidade de compreender a assistência estudantil como parte de um conjunto mais amplo de políticas e ações integradas que garantam a permanência e o êxito escolar, desde a Educação Básica (Santos, 2009). A análise por curso técnico aponta os desafios do IFBA em reverter os altos índices de evasão, que certamente impactam nos percursos escolares analisados, o que demanda estratégias que levem em conta as especificidades de cada curso, o perfil dos estudantes atendidos e as desigualdades que marcam e singularizam suas trajetórias escolares.

As desigualdades, que atravessam de forma única as trajetórias dos estudantes, também se expressam antes mesmo do ingresso no IFBA. Esse aspecto sobre os egressos é crucial para a análise desenvolvida aqui, uma vez que oferece uma visão sobre as disparidades de acesso e as influências que diferentes redes de ensino exercem em suas trajetórias. A seguir, apresenta-se um gráfico com esses dados.

Gráfico 5 – Escola de Ensino Fundamental de Origem pelos Egressos do IFBA



Fonte: elaboração do autor.

* Esta reúne também aqueles estudantes que foram certificados por sistema estadual de ensino, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Em relação à escola de Ensino Fundamental, 45% dos jovens são oriundos da rede privada, ao lado de 43% das escolas públicas e 12% que frequentaram parte em ambos os sistemas de ensino. O número de egressos da escola pública e privada é relativamente proporcional, embora, a maioria dos estudantes tenha frequentado escolas privadas.

O dado da escola de origem no Ensino Fundamental permite inferir sobre o uso das cotas para o ingresso no IFBA. De acordo com o edital do processo seletivo, para concorrer às vagas reservadas, o candidato deve, primeiramente, ser oriundo de escola pública na etapa anterior (IFBA, 2015). Isso leva à compreensão de que, por um lado, a maioria dos egressos não possuía o perfil elegível para concorrer às cotas. Por outro lado, mesmo que não tenham optado por essa modalidade, os estudantes provenientes de escolas públicas representam, em sua essência, um perfil de cotista.

Outro aspecto relevante na leitura das trajetórias dos egressos diz respeito às taxas de reprovação ao longo do percurso no IFBA. Nesse contexto, a reprovação é um indicador que permite refletir o papel das políticas de assistência estudantil no desempenho acadêmico e, conseqüentemente, na garantia da permanência (Correia, 2018; Silva, 2021; Baqueiro, 2015), sobretudo em relação às dificuldades enfrentadas por diferentes grupos de estudantes, como os egressos da rede pública. Assim, na Tabela 7 são apresentados dados sobre a reprovação e sua relação com a escola de Ensino Fundamental de origem.

Tabela 7 – Histórico de Reprovações por Tipo de Escola do Ensino Fundamental

Escola de Ensino Fundamental	Reprovação		Total
	Sem reprovação	Com reprovação	
Parcial (público e privado)	16	10	26
Privado	79	23	102
Público	50	47	97
Total	145	80	225

Fonte: elaboração do autor.

Os dados revelam que a reprovação é significativamente mais comum entre os estudantes oriundos de escolas públicas do Ensino Fundamental, sendo 47 de 97 (48,5%). Em contraste, esse fenômeno é consideravelmente menor entre os estudantes de escolas privadas, registrando 23 de 102 (22,5%), ou seja, aproximadamente a metade em comparação ao primeiro grupo. Já os estudantes que frequentaram tanto a rede pública quanto a privada situam-se em posição intermediária, com 10 de 26 (38,5%) reprovados. Esses resultados apontam os *efeitos* do tipo da instituição anterior no desempenho acadêmico ao longo da trajetória no IFBA.

Os estudos sobre a reprovação de estudantes dos IF (Ferraz, 2015; Ribeiro; Costa; Rizzo, 2021; Silva *et. al.*, 2020; Souza, 2016; Lima, 2018) convergem para duas conclusões básicas:

(i) a responsabilidade pela repetência, muitas vezes, é atribuída ao aluno, sua falta de interesse e dedicação aos estudos, entre outros; (ii) a maioria dos casos de reprovação é na primeira série, evidenciando a existência de dificuldades nessa transição educacional. Ademais, considerando o contexto da política de cotas, esse fenômeno ocorre de forma diferenciada entre os grupos, uma vez que os cotistas apresentam maiores chances de reprovarem em comparação aos ingressantes da ampla concorrência.

Nesse sentido, fez-se necessária uma análise mais detalhada do histórico de reprovações do grupo pesquisado, considerando a série do Ensino Médio que ocorreu a repetência e sua relação com a origem escolar do Ensino Fundamental. Isso permitiu identificar que 50 das 80 (62,5%) reprovações ocorreram no primeiro ano. No entanto, essa realidade é mais comum para os oriundos da rede pública, 32 de 97 (33,0%) em contraste com os 14 de 102 (13,7%) da rede privada e os 4 de 26 (15,4%) que estudaram parcialmente em ambas as redes. A tabela a seguir sintetiza esses números.

Tabela 8 – Reprovação no primeiro ano do IFBA por Tipo de Escola do Ensino Fundamental

Escola de Ensino Fundamental	Reprovação no 1º ano		Total
	Sem reprovação	Com reprovação	
Parcial (público e privado)	22	4	26
Privado	88	14	102
Público	65	32	97
Total	175	50	225

Fonte: elaboração do autor.

Os resultados encontrados permitem afirmar que a passagem para o Ensino Médio Integrado não é um processo simples, evidenciando que esse processo afeta, de maneira distinta e discrepante, os diferentes grupos de ingressantes no IFBA, especialmente para os estudantes que frequentaram escolas públicas no Ensino Fundamental que possuem maior probabilidade de reprovação, o que corrobora estudos anteriormente mencionados. Além disso, os dados apontam para a necessidade de construção de estratégias para amenizar os *efeitos da escola de origem* nessa transição.

A descrição, portanto, permite demonstrar as diferenciações existentes no perfil do grupo investigado nesta pesquisa, qual seja, egressos da política de assistência estudantil do IFBA. Apesar disso, como pode ser observado, os sujeitos não formam um perfil homogêneo. Alguns deles foram reprovados uma ou mais vezes, vieram de diferentes tipos de instituições do sistema escolar, e em certos cursos técnicos, poucos deles conseguem concluir os estudos. Tal realidade converge para o entendimento de que as trajetórias escolares são recorrentemente truncadas e singulares (Terigi, 2007; Nogueira; Fortes, 2004), o que repercute diretamente nas

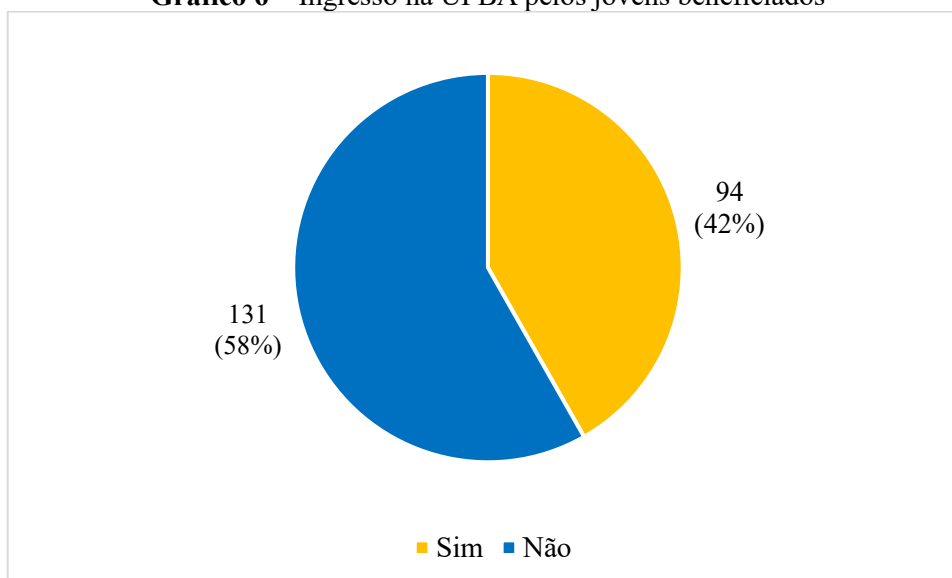
possibilidades de ingresso de ingresso no Ensino Superior, bem como os cursos e instituições que se tornam acessíveis aos estudantes.

Os aspectos anteriormente discutidos, referentes à trajetória dos egressos no IFBA, revelam-se igualmente relevantes para a compreensão do acesso deste grupo à UFBA, tanto de forma geral quanto em relação à distribuição dos ingressantes conforme o prestígio dos cursos de graduação. Sendo assim, essa análise aprofunda-se na subseção a seguir, explorando as dinâmicas de acesso nos diferentes cursos à luz do sistema de cotas e os elementos aqui apresentados.

4.4.1 O ingresso na UFBA

O acesso dos estudantes pesquisados à UFBA precisa ser analisado levando em consideração a combinação de dispositivos institucionais acessados pelos jovens na sua trajetória escolar, bem como o contexto de ampla transformação do contexto educacional. Fatores como a participação em programas de assistência estudantil e o desempenho acadêmico ao longo do Ensino Médio, e a utilização ou não das cotas são elementos que podem influenciar significativamente esses percursos, conforme pode ser observado no Gráfico 6 apresenta o número de ingressantes na UFBA do universo investigado.

Gráfico 6 – Ingresso na UFBA pelos jovens beneficiados



Fonte: elaboração do autor.

Conforme o gráfico apresentado, 94 dos 225 (42%) jovens beneficiados pela assistência estudantil do IFBA ingressaram na UFBA, ou seja, um número significativo de egressos escolheu e foi bem-sucedido em continuar seus estudos em uma universidade pública. Nesse

contexto, cabe ressaltar que esta pesquisa focalizou apenas o acesso a uma instituição específica, a mais antiga instituição IFES do Estado da Bahia e a única situada na capital, sendo possível que aqueles que não ingressaram tenham optado por outras universidades, em razão da estrutura curricular, da possibilidade de mobilidade geográfica, entre outros fatores.

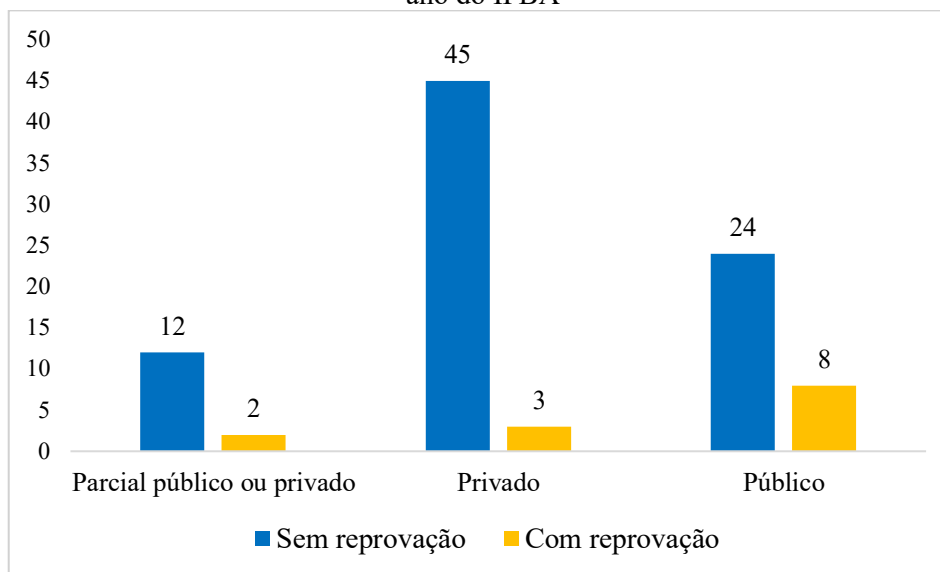
Durante a identificação nas listas de aprovados, por exemplo, observou-se que dos 131 estudantes³¹ que não ingressaram na UFBA, 46 deles foram aprovados na instituição. Embora os demais egressos não constassem em nenhuma das chamadas para matrícula na universidade, é importante insistir que, considerando os limites desta investigação, isso não significa que o acesso ao Ensino Superior não aconteceu.

Um dado relevante é a predominância feminina entre os egressos que conseguiram ingressar na UFBA. Apesar do equilíbrio no total de concluintes do IFBA, 111 mulheres e 114 homens, as estudantes se destacam no acesso à universidade, representando 61 dos 94 ingressantes (64,8%). Esse dado dialoga com pesquisas que apontam tanto para o desempenho escolar historicamente mais elevado entre as meninas quanto para a tendência de crescimento da presença feminina no Ensino Superior nas últimas décadas (Carvalho, 2003; Picanço, 2016; ANDIFES, 2019).

Avançando na análise, como demonstrado anteriormente, a combinação do fator origem escolar do Ensino Fundamental e o histórico de reprovação no IFBA é uma dimensão relevante e precisa ser considerada para entender esse acesso à UFBA. Esta pesquisa indicou que a maioria dos estudantes que reprovam são provenientes das escolas públicas e a reprovação ocorre com maior frequência no primeiro ano do Ensino Médio. Nesse sentido, fez-se necessário verificar se esses aspectos influenciam o ingresso na universidade. O gráfico a seguir ilustra essas nuances.

³¹ Em consulta nas redes sociais, como o LinkedIn, constatou-se, por exemplo, que dois estudantes estavam matriculados em cursos de graduação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especificamente em Engenharia Elétrica e Física. Além disso, foi possível localizar registros de outros 15 jovens que ingressaram em cursos de nível superior oferecidos pelo próprio IFBA, sobretudo nas Engenharias.

Gráfico 7 – Acesso à UFBA por escola de ensino fundamental de origem e reprovação no primeiro ano do IFBA



Fonte: elaboração do autor.

A ausência de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio é um fator importante, mas não garante o acesso, se combinada a escola de origem no Ensino Fundamental. O Gráfico 7 mostra que 45 de 94 (47,8%) dos que conseguiram ingressar na UFBA são estudantes oriundos da rede privada e sem histórico de reprovação no IFBA. Em contrapartida, mesmo sem reprovação, 24 de 94 (25,4%) ingressantes são provenientes de escolas públicas. Já aqueles que estudaram parcialmente em escola privada, 12 de 94 (12,7%) estão nessa condição.

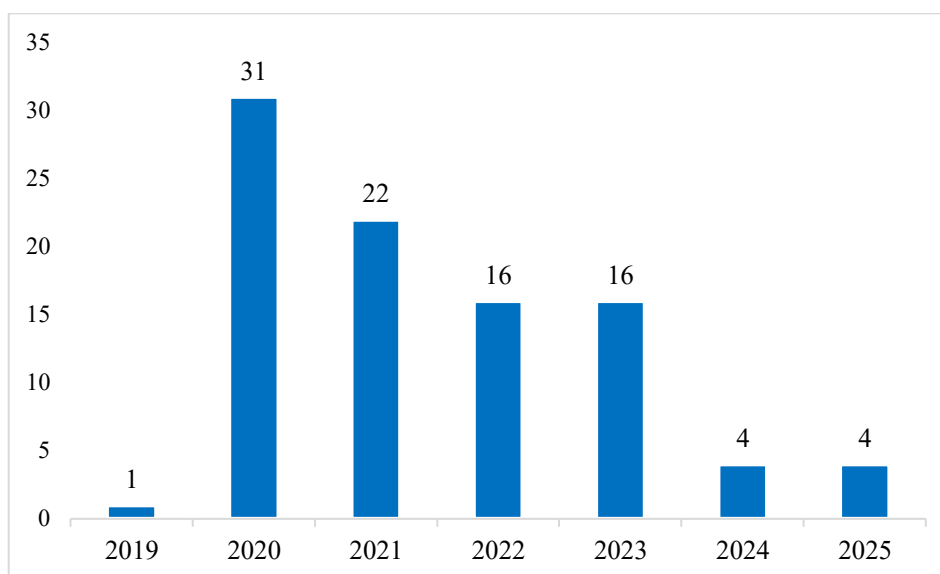
Quanto ao ingresso na universidade, quando observado dentro do próprio grupo escolar de origem, desconsiderando a reprovação, 48 dos 102 (47,0%) estudantes da rede privada acessaram a UFBA, enquanto 32 de 97 (33,0%) da rede pública alcançaram o mesmo feito, revelando que a diferença entre esses dois grupos continua presente, indicando que, mesmo alterando o foco de análise, as desigualdades ainda são perceptíveis entre esses grupos. No entanto, para aqueles que frequentaram ambas as redes, identifica-se que o cenário é proporcionalmente mais equilibrado, com 14 dos 26 egressos (53,8%) logrando êxito.

O fato de ter cursado o Ensino Fundamental na escola pública e enfrentado reprovação no Ensino Médio configura impacto significativo na trajetória escolar e no acesso à universidade. No entanto, embora o grupo de estudantes que reprovou e ainda assim conseguiu acessar o Ensino Superior seja numericamente inferior, foram esses estudantes que conseguiram superar a reprovação e acessar a universidade em maior quantidade. De todo modo, pode-se afirmar que a origem escolar no Ensino Fundamental, aliada ao histórico de reprovação, sobretudo na primeira série no IFBA, configura-se como fator preditor relevante para o acesso à UFBA.

Nesse contexto, segundo Viana (2011), a inexistência de reprovações ao longo da trajetória cria uma lógica de sucesso que impulsiona a longevidade escolar, principalmente nos meios populares. Nas suas palavras, essa ideia de “êxitos escolares parciais” constitui-se “como circunstâncias produtoras de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, que se transformaram em uma base importante, embora insuficiente por si só, para a continuidade dos estudos” (Viana, 2011, p. 51). Isso ajuda a explicar, em certa medida, a tendência na trajetória dos estudantes que não repetiram nenhuma série do Ensino Médio a acessar à UFBA em maior proporção.

A trajetória escolar contínua tem efeito notável no acesso à UFBA, especialmente no ano de ingresso. Esse fator facilita a transição para a universidade, uma vez que os alunos conseguem ingressar no momento mais próximo à conclusão do Ensino Médio. Nesse sentido, o gráfico a seguir apresenta o ano de ingresso na UFBA dos egressos da política de assistência estudantil que ingressaram no IFBA em 2016.

Gráfico 8 – Ano de Ingresso dos Egressos do IFBA na UFBA



Fonte: elaboração do autor.

Conforme mostra o Gráfico 8, a maior parte dos 94 estudantes ingressou na UFBA em 2020, o que pode ser associado à trajetória considerada ideal, qual seja, concluir o Ensino Médio no tempo regular e ingresso no Ensino Superior no ano seguinte. Tal resultado dialoga com a tendência apontada pelo Censo da Educação Superior (Brasil, 2024), segundo o qual 44% dos concluintes dessa modalidade ingressaram em cursos de graduação logo após a formatura, percentual consideravelmente superior à média nacional de 27%.

No entanto, os dados revelam também que essa linearidade não é a regra. Um número significativo de estudantes conseguiu efetivar o ingresso após múltiplas tentativas, mesmo já

tendo obtido aprovação em anos anteriores. Entre os que ingressaram em 2022 e 2023, por exemplo, ao menos 12 já haviam sido aprovados anteriormente. Há casos de ingresso tardio, como em 2024 e 2025, que remetem a escolhas estratégicas, reprovações ou adiamentos. Isso revela a complexidade das trajetórias de acesso à universidade, relativizando a ideia de uma transição direta e imediata entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior.

Além disso, é importante considerar que a concentração de ingressos em 2020, seguida de queda nos anos posteriores, coincide com o início da pandemia da Covid-19, período marcado pelo agravamento das desigualdades no acesso do Ensino Superior. Senkevics, Basso e Caseiro (2022) demonstram que, entre 2019 e 2021, a pandemia acentuou as desigualdades de participação e desempenho no Enem, com abstenções recordes em 2020 e resultados mais baixos entre estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas. Tais fatores ajudam a compreender a oscilação observada no ingresso dos egressos investigados.

A Tabela 9 apresenta dados sobre a utilização das cotas nos cursos de graduação da UFBA, organizados da maior para a menor frequência de ingresso. Além disso, ilustra a distribuição dos estudantes que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas, permitindo analisar o impacto dessa política no acesso aos diferentes cursos entre os egressos do IFBA.

Tabela 9 – Uso das Cotas no Acesso aos Cursos de Graduação da UFBA

(continua)

Curso	Cotista	Não Cotista	Total
Engenharia Civil	11	-	11
Medicina	9	-	9
Direito	7	-	7
Arquitetura e Urbanismo	5	-	5
Medicina Veterinária	5	-	5
Ciência da Computação	3	1	4
Enfermagem	4	-	4
Engenharia Elétrica	4	-	4
Engenharia Química	3	1	4
Farmácia	3	-	3
Pedagogia	3	-	3
ABI - Química	-	2	2
Engenharia Mecânica	1	1	2
Engenharia Sanitária e Ambiental	2	-	2
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	-	2	2
Interdisciplinar em Humanidades	2	-	2
Odontologia	2	-	2
Psicologia	2	-	2
Química (Licenciatura)	2	-	2
Secretariado Executivo	-	2	2

(conclusão)			
ABI - Ciências Biológicas	1	-	1
ABI - Dança	1	-	1
ABI - Letras Vernáculas	-	1	1
ABI - Língua Estrangeira	-	1	1
ABI - Matemática	1	-	1
Administração Pública e Gestão Social	1	-	1
Biotecnologia	1	-	1
Computação (Licenciatura)	1	-	1
Design	-	1	1
Engenharia de Minas	1	-	1
Estatística	1	-	1
Física (Licenciatura)	1	-	1
Fisioterapia	-	1	1
Gastronomia	1	-	1
Geologia	-	1	1
Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação	-	1	1
Serviço social	-	1	1
Total	78	16	94

Fonte: elaboração do autor.

Entre os egressos do IFBA, a maioria ingressou no curso de Engenharia Civil (11), seguido pelos cursos de Medicina (9) e Direito (7), que são tradicionalmente considerados carreiras de alto prestígio na sociedade brasileira. Ao observar os cursos técnicos frequentados pelos estudantes que acessaram essas carreiras, observa-se uma relação entre o percurso formativo e a escolha do curso superior, especialmente no caso da Engenharia Civil, em que todos os estudantes são oriundos do curso técnico em Edificações, sugerindo que o Ensino Médio contribuiu diretamente para essa decisão. Esse movimento fortemente apontado na literatura acadêmica, segundo a qual jovens dos cursos técnicos integrados tendem a buscar cursos superiores fortemente relacionados à sua formação técnica (Borges, 2021; Santana, 2022).

Da mesma forma, no curso de Medicina, a maioria (6 dos 9) cursou técnico em Química, o que pode indicar que a afinidade com as disciplinas da área de Ciências da Natureza contribuiu para a escolha pela carreira. No Direito, há uma distribuição mais equilibrada, embora se destaque a presença de três egressos do curso técnico em Eletrotécnica. Esse movimento pode estar associado à autonomia desenvolvida durante a formação no Ensino Médio, que permite aos estudantes a reorientação de seus projetos de acordo com seus interesses pessoais, como observa Felckilcker (2023).

A análise dos três cursos mais acessados pelo grupo pesquisado evidencia ainda que as mulheres não apenas ingressam em maior número na UFBA, como também se destacam nos

curiosos de maior prestígio social. Em Engenharia Civil, 8 dos 11 estudantes são mulheres; em Medicina, 8 dos 9; em Direito, todas as ingressantes são do sexo feminino. Esse resultado contrasta com o que Carvalhaes e Ribeiro (2019, p.222) identificam no cenário nacional, no qual persiste uma “forte estratificação por gênero tendo em vista que homens têm maior probabilidade de entrar em cursos das ciências exatas e mulheres em cursos relacionados ao ensino e aos cuidados”.

Assim, no contexto analisado, a predominância feminina em carreiras de prestígio representa uma divergência em relação a realidade mais ampla, mas também um avanço a ser valorizado, ao mesmo tempo em que suscita a necessidade de compreender a baixa inserção dos homens tanto na UFBA em geral quanto nesses cursos específicos.

Ademais, é relevante mencionar que, embora 78 dos 94 (83,0%) tenham sido admitidos na UFBA através do sistema de cotas, todos os alunos que ingressaram no curso de Engenharia Civil, Medicina e Direito, utilizaram exclusivamente as cotas para acessarem os cursos. Isso sugere que as cotas são um mecanismo fundamental para possibilitar o ingresso desse grupo a carreiras com maior reconhecimento e potencial social, contribuindo para a democratização do Ensino Superior.

De forma similar, Resende (2022), ao investigar os egressos do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFGM), identificou predomínio de matrículas deles na UFGM como cotistas e em cursos classificados como mais seletivos, pertencentes ao primeiro quartil de concorrência. Em geral, esses estudantes apresentavam perfil socioeconômico menos favorecido do que aqueles que acessaram os cursos com menor seletividade, algo que pode estar relacionado ao uso das políticas afirmativas justamente nos cursos mais concorridos.

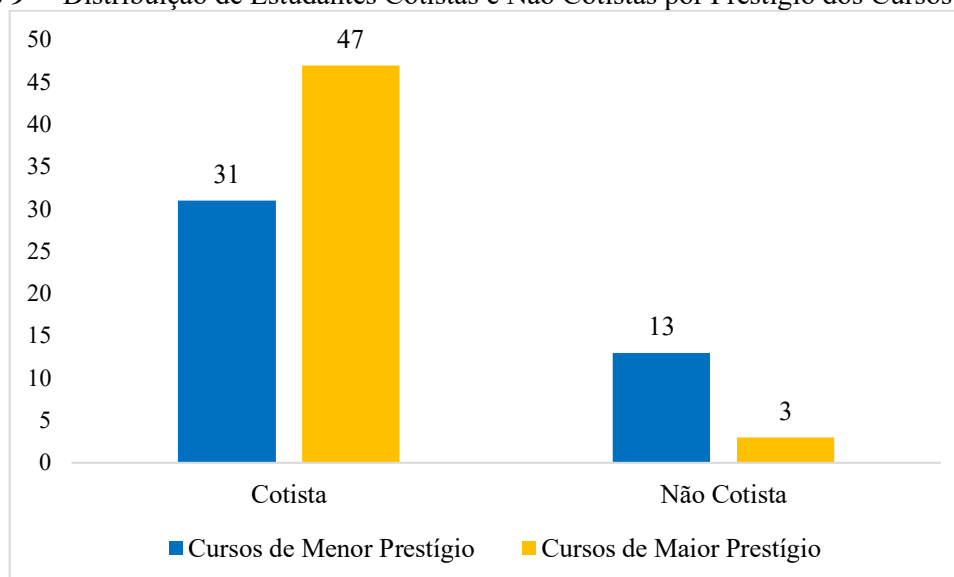
No contexto específico da UFBA, dados mais recentes, apresentados por Fernandes (2022), também indicam mudanças importantes na composição dos estudantes em áreas tradicionalmente mais seletivas. A autora identificou que, entre 2012 e 2019, houve crescimento na proporção de estudantes cotistas nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Química. Entretanto, em termos gerais, o estudo destaca que os cotistas seguem sendo minoria entre os ingressantes nesses cursos, ou seja, apesar do aumento na comparação do recorte temporal, ainda urge garantir a proporção mínima de 50% nos cursos de graduação.

Nesse sentido, é necessário compreender detalhadamente o ingresso dos sujeitos aqui pesquisados aos cursos de alto prestígio da UFBA, considerando a utilização dos diferentes tipos de modalidade das cotas e a relação com a trajetória deles ao longo do Ensino Médio.

4.1.1.1 Política de cotas e os cursos de alto prestígio na UFBA

Com o propósito de entender melhor sobre o acesso à UFBA na trajetória dos estudantes pesquisados que utilizaram o sistema de cotas, a seguir, apresenta-se um gráfico que ilustra a distribuição de estudantes cotistas e não cotistas segundo o prestígio dos cursos da UFBA, com base na classificação sistematizada por Santos e Queiroz (2013), apresentada anteriormente. A visualização dessa distribuição é fundamental para avaliar em que medida a política de cotas tem contribuído para diminuir as desigualdades no acesso a cursos historicamente mais elitizados.

Gráfico 9 – Distribuição de Estudantes Cotistas e Não Cotistas por Prestígio dos Cursos da UFBA



Fonte: elaboração do autor.

Em relação ao acesso por prestígio do curso, constata-se que 50 dos 94 (53,1%) egressos do IFBA que foram beneficiários da assistência estudantil ingressaram em cursos mais seletivos na UFBA. Esse número sugere que essas políticas podem ter sido eficazes em possibilitar o acesso desses estudantes, que possivelmente desafiam as desigualdades socioeconômicas e raciais, ao ingressarem em cursos mais concorridos e valorizados socialmente, como forma de promover maior equidade no Ensino Superior.

Os estudantes que não utilizaram as cotas como estratégia de acesso predominam em cursos menos prestigiados, que são menos seletivos, podendo indicar que essa política afirmativa foi predominantemente adotada por aqueles que escolheram cursos de maior prestígio social. Todavia, a importância das cotas para o ingresso nos cursos, em termos gerais, permanece significativa, conforme demonstrado anteriormente. Em cursos menos concorridos,

os cotistas correspondem a 70% do total de matriculados. Já em cursos mais seletivos, eles constituem quase a totalidade de alunos, representando 94% dos ingressantes na UFBA.

Tendo isso em vista, cabe destacar que a reserva de vagas na UFBA está fundamentada na Lei nº 12.711/2012, que destina 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas do Ensino Médio, como os sujeitos pesquisados. Dentro desse percentual, há subgrupos que consideram critérios como raça/cor, etnia, deficiência e renda. Nesse sentido, o Quadro 4 apresenta a distribuição dessas vagas, indicando a sigla utilizada para cada modalidade e o respectivo público-alvo.

Quadro 4 – Modalidade de cotas na UFBA

Sigla	Legenda
A	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Am	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com critério de renda* e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Ad	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Amd	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com critério de renda e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
B	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Bm	Candidatos com critério de renda que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Bd	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
Bmd	Candidatos com deficiência, com critério de renda e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas

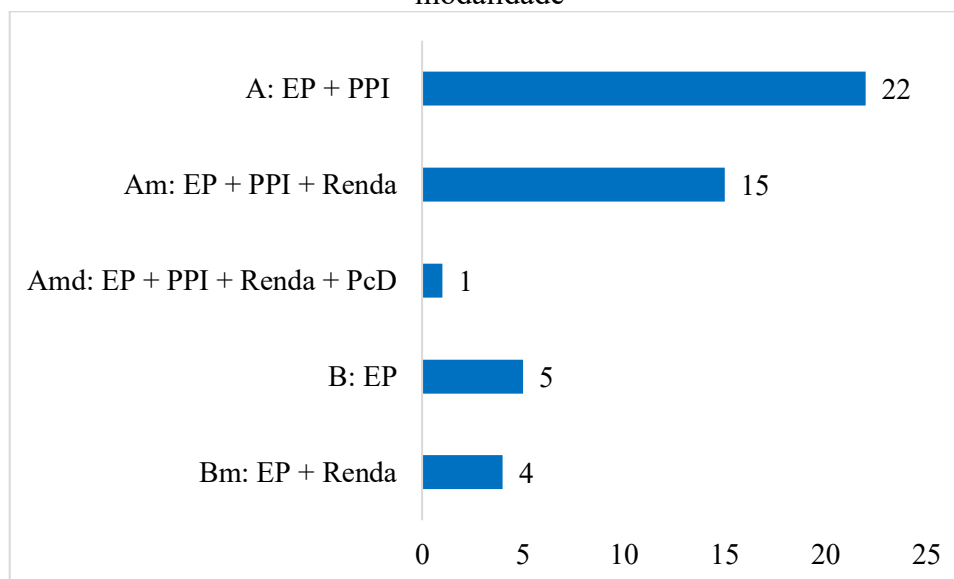
Fonte: elaboração do autor a partir das listas de chamadas para matrícula divulgadas pela Coordenação de Seleção e Orientação (CSOR).

Legenda: * Para os ingressantes até 2023, o critério era de renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Após esse período, passou a ser um salário-mínimo.

É importante destacar que, até 2023, o critério de renda para acesso às vagas reservadas destinava-se a estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. A partir de 2024, esse limite foi reduzido para um salário-mínimo. Além disso, no mesmo ano, os estudantes quilombolas passaram a integrar formalmente a Lei de Cotas. Até então, sua inclusão, assim como a de outros grupos, a exemplo de pessoas trans (transexuais, transgênero e travestis), imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade, ocorria por meio de vagas extras, formato que segue vigente para esses últimos grupos.

Tais informações contribuem para leitura do gráfico a seguir, que demonstra a distribuição dos estudantes cotistas conforme as diferentes modalidades dessas cotas, permitindo identificar tendências de acesso e compreender melhor como os critério de renda e raça, por exemplo, influenciam a conquista de vagas em cursos de maior prestígio.

Gráfico 10 – Distribuição dos cotistas nos cursos de maior prestígio da UFBA por modalidade



Fonte: elaboração do autor.

Legenda: EP – Escola Pública; PPI – Pretos, pardos ou indígenas; PcD – Pessoa com deficiência.

Como pode ser observado, o gráfico mostra que os maiores acessos a cursos de prestígio se concentram entre os estudantes que mais acumulam marcadores sociais de desigualdade, com a subcota *A* representando 47% e a subcota *Am* registrando 32%. Isso evidencia o papel dessas políticas em corrigir desigualdades raciais e econômicas que apenas com a reserva de vagas para egressos da rede pública não resolveria isoladamente. Ao mesmo tempo, indica que os estudantes que acessam essas vagas não são os mais *privilegiados* dentro da escola pública federal, alinhando-se aos resultados encontrados por Resende (2022).

O aprofundamento da análise permite observar também a dimensão de gênero. Nesse sentido, os achados dialogam com a reflexão de Picanço (2016), segundo a qual as desigualdades educacionais, quando analisadas por sexo e cor, revelam um crescimento proporcionalmente maior das mulheres negras no acesso ao Ensino Superior, invertendo a vantagem anteriormente masculina.

Tal movimento expressa a ampliação do *hiato* de gênero no sistema educacional em favor das mulheres. No caso do grupo pesquisado, essa tendência se confirma, já que a maioria dos ingressantes são mulheres que acessaram à UFBA por meio do sistema de cota com recorte para pessoas pretas, pardas e/ou indígenas, indicando que as estudantes têm ampliado sua presença em espaços tradicionalmente mais seletivos e valorizados, o que pode ser interpretado como aspecto positivo da política de cotas e suas possibilidades de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, é preciso reconhecer que tanto o IFBA quanto a UFBA estão situados na capital baiana, onde, de acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), 49,1% da população se autodeclara parda, 34,1% preta e 0,2% indígena. Diante disso, é necessário um olhar mais detalhado para as subcotas mais utilizadas pelos egressos. Além disso, conforme apontado por Inácio (2019), há um movimento de famílias das camadas médias em transferir seus filhos para escolas como o IFBA, que oferece formação técnica e geral no Ensino Médio, visando não apenas de um Ensino Médio público de qualidade, mas sim disputar o acesso ao Ensino Superior por meio do sistema de cotas.

A transferência dos filhos das famílias de classe média para as instituições federais de ensino médio, com o objetivo anteriormente mencionado, pode ser interpretada como uma estratégia de adaptação às novas dinâmicas educacionais descritas por Nogueira (2021). A autora argumenta que as famílias, ao identificarem as mudanças nas políticas de acesso, buscam navegar de forma estratégica nas novas configurações institucionais e nas políticas públicas, reorientando suas escolhas educacionais de modo que seus filhos se posicionem em vantagem dentro desse novo contexto.

Assim, uma análise do detalhamento das trajetórias escolares torna-se indispensável para compreender o papel da política de cotas nesse processo, observando como os diferentes percursos educacionais influenciam o acesso a vagas nos cursos mais seletivos da UFBA. A Tabela 10 tem o objetivo de evidenciar se aqueles que usaram essa política afirmativa nesses cursos são oriundos da rede pública desde o Ensino Fundamental.

Tabela 10 – Escola do ensino fundamental dos cotistas dos cursos de maior prestígio

Escola de Ensino Fundamental	Modalidade das Cotas					Total Geral
	A	Am	Amd	B	Bm	
Parcial (público e privado)	3	2	-	1	1	7
Privado	16	5	1	3	2	27
Público	3	8	-	1	1	13
Total Geral	22	15	1	5	4	47

Fonte: elaboração do autor.

A maioria dos cotistas nos cursos mais prestigiados da UFBA é de estudantes oriundos da rede privada que migraram para a rede federal durante sua trajetória escolar, o que converge para uma tendência similar ao apresentado por Inácio (2019). No entanto, devido à ausência de dados detalhados sobre a renda familiar desses estudantes, é difícil afirmar se eles pertencem realmente às camadas médias ou se enfrentam desafios socioeconômicos que não estão devidamente representados pelas informações disponíveis, podendo ser, inclusive, semelhantes aos dos alunos oriundos das escolas públicas.

É importante considerar, também, que o segmento das escolas privadas em Salvador é marcado por uma ampla heterogeneidade, que abrange desde instituições de pequeno porte, com infraestrutura limitada, até escolas de alto prestígio, reconhecidas pela oferta de uma formação de alta qualidade e elevadas mensalidades. Dessa forma, compreender com maior precisão os efeitos da formação escolar anterior sobre as trajetórias dos estudantes demandaria uma investigação sobre as características dessas instituições, considerando fatores como a qualidade pedagógica, os recursos disponíveis e o desempenho nas avaliações de larga escala, para ajudar a explicar a motivação das famílias para migrarem para a rede federal no Ensino Médio.

Além disso, conforme a Tabela 10, a comparação entre as subcotas *A* e *Am* revela desigualdades internas no grupo dos cotistas. Enquanto dos estudantes da modalidade *A* (EP + PPI), 73% (16 de 22) são oriundos da escola privada no Ensino Fundamental, dos integrantes da *Am* (EP+ PPI + Renda), 53% (8 de 15) são da rede pública desde o início de sua formação. Isso indica que o recorte de renda combinado ao critério racial tende a selecionar estudantes com maior vulnerabilidade social e menor capital de origem, ainda que ambos os grupos estejam na rede pública federal no Ensino Médio.

Um estudo realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por Klitzke e Gonçalves (2021) encontrou resultados distintos. As autoras identificaram que os cotistas sem recorte de renda nos cursos mais prestigiados pertencem, em sua maioria, ao que denominaram de *elite dos cotistas*: alunos provenientes de famílias com rendas médias e altas, egressos de escolas públicas federais. No caso desta pesquisa, observa-se que a maior parte dos estudantes também ingressou pela modalidade de cotas sem recorte de renda, mas marcada pela presença expressiva de estudantes PPI, o que sugere, em certa medida, um avanço na inclusão desses grupos em espaços que historicamente elitizados que os excluem (Rodrigues, 2024).

Nessa perspectiva, os resultados encontrados nesta pesquisa alinham-se mais aos achados de Mello e Senkevicks (2020), que demonstram a presença crescente de estudantes de escola pública, PPI e baixa renda em cursos tradicionalmente elitizados, chegando a concluir que a tão almejada *majestade* dessas carreiras tem, de fato, perdido seu *trono*. Muito embora se reconheça os indícios da literatura sobre uma possível sub-representação desses grupos, com maior proporção de escolas públicas federais, como as dos IF, que possuem desempenho superior, inclusive ao da rede privada nas avaliações nacionais, e em decorrência disso, apresenta certa vantagem nos vestibulares (Caregnato; Santos; Felin, 2020; Nogueira *et al.*, 2017).

Todavia, é preciso igualmente destacar que, assim como nas universidades federais, a introdução de um sistema de reserva de vagas já havia sido realizada antes mesmo da Lei de Cotas, o que tem proporcionado uma representação mais equitativa e diversificada nesses contextos (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020). Isso apesar de os dados indicarem que a maioria dos cotistas ingressa nos cursos de maior prestígio com o perfil de estudantes da rede privada no Ensino Fundamental, e as categorias das cotas, como a *Am*, têm alcançado o grupo de estudantes que completou toda a trajetória escolar em escolas públicas.

Ademais, o acesso dos estudantes pesquisados não é isento de dificuldades. Os estudantes que se inserem nesses cenários frequentemente enfrentam desafios adicionais, como a reprovação. A esse respeito, com a exceção de um estudante, não houve reprovação na primeira série do IFBA. Esse dado ajuda a compreender a constatação de que 21 dos 47 (45%) cotistas ingressaram na universidade em 2020, evidenciando que, além de optarem por cursos mais disputados, a maioria tenta o ingresso apenas uma vez, alcançando êxito. Tal resultado corrobora a ideia dos êxitos parciais (Viana, 2011), em que a inexistência de reprovação impulsiona o investimento contínuo na trajetória acadêmica.

Por fim, é relevante acrescentar à análise desse grupo, outros elementos que podem influenciar a escolha ou a necessidade de utilizar as cotas no ingresso aos cursos de graduação, como o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico no Ensino Médio e no vestibular (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Salata; Bringhenti; Miranda, 2025; Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022). De todo modo, diante dos resultados apresentados neste artigo, fica evidente que ser oriundo de uma escola privada no Ensino Fundamental configura-se um preditor decisivo para o acesso aos cursos de prestígio da UFBA, associado, sobretudo, à condição de não ter sido reprovado ao longo do percurso acadêmico no IFBA.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em informações de ingressantes do IFBA de 2016 atendidos pela Política de Assistência Estudantil do *campus* Salvador, a pesquisa indica que 42,7% dos estudantes assistidos conseguiram concluir o Ensino Médio. Embora esse número possa indicar um impacto positivo da política, é preciso reconhecer que ele também evidencia que, mesmo entre os estudantes que acessaram algum tipo de suporte institucional, mais da metade não conseguiu concluir a Educação Básica na instituição.

Tais números servem de alerta sobre a urgência de reconfigurar o papel da assistência estudantil. Além disso, apontam para a importância de investigações futuras, capazes de

identificar os múltiplos fatores que condicionam a permanência ou a evasão dos estudantes do IFBA e o que acontece com aqueles que abandonam a instituição.

A análise das trajetórias escolares dos egressos do IFBA que acessaram a UFBA por meio da política de cotas revelou nuances sobre quem conseguiu transpor as barreiras da aprovação no Ensino Superior, e particularmente o almejado ingresso aos cursos de maior prestígio social. Apesar de todos os sujeitos da pesquisa terem cursado o Ensino Médio na rede pública, observa-se que a origem escolar no Ensino Fundamental ainda constitui um fator relevante no desempenho acadêmico. Estudantes com trajetória escolar na rede privada apresentaram, em geral, maior taxa de ingresso, sobretudo quando associados a um histórico sem reprovação no primeiro ano do Ensino Médio.

De modo geral, os dados revelam que, entre os 42% dos egressos que acessaram os cursos de graduação na universidade pesquisada, 53% ingressaram em cursos considerados de alto prestígio. Os cursos de Engenharia Civil, Medicina e Direito concentram o maior número de matrículas entre os estudantes analisados. Em relação ao sistema de cotas no acesso, 83% utilizaram essa política para ingressar na UFBA, e nesses cursos mais prestigiados, 94% dos que acessaram por meio dessa política afirmativa são cotistas.

Nesse sentido, em um olhar mais detido sobre o grupo de cotistas nos cursos de alto prestígio, pode-se demonstrar com este trabalho que a maioria dos estudantes havia cursado o Ensino Fundamental na rede privada. No entanto, ao desagregar os dados por subcategoria das cotas, 44% utilizaram o recorte racial, concentrando o maior número de ingressantes nesses cursos. Por outro lado, 30% usaram o recorte racial e o critério de renda, apresentando uma composição predominantemente pública em toda trajetória escolar, também a segunda maior taxa de acesso aos cursos de prestígio.

Os resultados apontam para a existência de desigualdades internas no próprio grupo de cotistas, revelando que o ingresso em cursos altamente concorridos não é apenas uma questão de pertencimento racial ou de ter estudado no Ensino Médio público, mas envolve classe, tipo de escola e linearidade da trajetória escolar. Diante disso, reafirma-se a importância da política de assistência estudantil, considerando esses múltiplos elementos, de modo a assegurar que os segmentos historicamente mais marginalizados, como os jovens, negros, pobres e egressos integralmente da escola pública tenham reais condições de concluir o Ensino Médio na rede federal e possam disputar e ocupar os espaços de maior prestígio no Ensino Superior.

Em face dessa complexidade da interdependência de fatores no acesso à universidade, enfrentar reprovações, frequentar diferentes tipos de escola no Ensino Fundamental, acessar determinados apoios institucionais no Ensino Médio e recorrer ao sistema de cotas para disputar

uma vaga no Ensino Superior são experiências que compõem suas trajetórias escolares, nas quais os egressos produzem percursos próprios, que precisam de diversos estudos para explorá-los. Longe de indicar linearidade, essas trajetórias revelam a mobilização de estratégias individuais e coletivas diante do contexto objetivo, assim como a centralidade das políticas públicas na reconfiguração de percursos acadêmicos que, de outro modo, estariam marcados pela exclusão.

Nesse contexto, retomando a hipótese discutida neste artigo, fica evidente que as políticas públicas, como a assistência estudantil e o sistema de cotas, desempenharam papel crucial no grupo pesquisado ao interromper ciclos de exclusão e criar possibilidades escolares e sociais, sobretudo para sujeitos que dificilmente acessariam cursos de prestígio em uma universidade pública. Tais políticas afirmativas, portanto, revelam-se mecanismos que reconhecem e compensam desigualdades acumuladas historicamente, sendo fundamentais para a reconfiguração das trajetórias escolares de jovens negros, de baixa renda e escola pública.

Por fim, embora esta pesquisa tenha fornecido contribuições relevantes para análises das trajetórias escolares dos egressos, possui os limites discutidos no decorrer do texto. Tais limites, contudo, abrem caminho para futuras pesquisas, que podem ampliar a amostra, considerar outras variáveis importantes, por exemplo, o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes e explorar mais profundamente as interações entre as políticas públicas e a dimensão subjetiva do ponto de vista das estratégias individuais na construção das trajetórias. Isso proporcionaria, por sua vez, uma compreensão mais abrangente e detalhada do acesso de egressos de escolas federais aos cursos considerados de alto prestígio das universidades públicas.

4.6 REFERÊNCIAS

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-ifes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BAQUEIRO, D. F. de A. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19896>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BORGES, I. O. M. **Egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Paracatu**: trajetórias e contribuições. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11339401. Acesso em: 03 nov. 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2.,30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições de educação superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 3 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CAREGNATO, C. E.; SANTOS, H. R. R.; FELIN, L. B. Origem escolar e acesso à educação superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFRGS. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKf8SSTTw4TxJrrDL7Z5mjR/>. Acesso em: 09 set. 2022.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2014, v. 95, n. 240, pp. 304-327. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 09 set. 2022.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185–193, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA - CEFET-BA. Conselho Diretor. **Resolução nº 10/2006, de 01 de junho de 2006**. Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA

realizados através de Vestibular/Seleção. Salvador: Conselho Diretor, 2006. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

CORREIA, J. M. S. **Os sentidos da política de assistência estudantil para estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia (Campus Jacobina, 2014 – 2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25672>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CRUZ, D. S. **Um olhar sobre a assistência estudantil no CEFET-BA**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32267>. Acesso em: 04 abr. 2025.

DRAELANTS, H. Des héritiers aux initiés ? Note sur les Nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. **Social Science Information**, v. 53, n. 3, p. 403-432, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261473208_Des_heritiers_aux_inities_Note_sur_les_nouvelles_modalites_de_la_reproduction_sociale_par_l'ecole. Acesso em: 27 abr. 2024.

FELCKILCKER, J. B. **Projetos de vida de estudantes egressos de cursos técnicos integrados ao ensino médio: expectativas e concretizações**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13813081#. Acesso em: 30 set. 2024.

FERNANDES, C. M. A Lei de Cotas democratizou os cursos de maior prestígio? O caso da UFBA. **Nexo Jornal**, São Paulo, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/03/21/a-lei-de-cotas-democratizou-os-cursos-de-maior-prestigio-o-caso-da-ufba>. Acesso em: 02 abr. 2024.

FERRAZ, M. do C. G. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18168>. Acesso em: 04 jan. 2022.

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

GÓIS, L. S. **A Repercussão do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes na Evasão Escolar do Instituto Federal da Bahia - Campus Porto Seguro**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/dissertacoes/turma1/dissertacao-luana-santana-gois.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; CARVALHAES, F.; KLITZKE, M.; COELHO, R. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In: CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana (org.). **10 anos da Lei de**

Cotas: conquistas e perspectivas [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ; Ação Educativa, 2022. p. 35-68. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf#page=34.13. Acesso em: 03 dez. 2024.

INÁCIO, G. A. da S. **Lei de Cotas, Escolas Públicas e o acesso à Universidade**: uma análise sobre o caso de Escolas técnicas Paulistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-05072019-084657/pt-br.php>. Acesso em: 22 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d?raw_data_source=398bc66b-babd-40ba-935a-6fb6ea6453ba. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho Superior. **Resolução nº 25, de 23 de maio de 2016**. Salvador: CONSUP, 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/doc/resolucao-no-25-23-05-2016-politica-e-doc-normativo-da-politica-de-assit-estudantil.pdf#page=14.39>. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Edital de abertura de inscrição do Processo Seletivo/2016 para os cursos técnicos – forma integrada. Salvador, 22 out. 2015. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/destaque/prosel-2016/editais/editais-manuais>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Relatório de Gestão Institucional – 2016**. Salvador, BA: IFBA, 2017. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proap/relatorios/relatorio-de-gestao-institucional-2016-final-04082017-15h.pdf#page=150.13>. Acesso em: 25 nov. 2024.

JEZINE, E.; BARBOSA, S. T. A permanência de estudantes cotistas na UFPB em cursos de alto e baixo prestígio social. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 29, p. 105–124, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/14174>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KLITZKE, M.; GONÇALVES, A. P. A “elite dos cotistas”: Lei de Cotas em cursos de prestígio da UFRJ. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 5, v. 5, n. 2, p. 154-175, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/46048>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, A. A. S. **O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste-Instituto Federal de Roraima**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12468>. Acesso em: 03 nov. 2024.

LOPES, C.; CAMPOS, P. B. “Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 187-204, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6600>. Acesso em: 04 abr. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, U. M.; SENKEVICS, A. S. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. In: BARBOSA, M. L. O. (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 83-108.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023012, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772023000100311&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2024.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 5 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 120–145, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NOGUEIRA, C. M. M.; FORTES, M. de F. A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9576>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100116&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 155-169, dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432006000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2025.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07468, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhZpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PEIXOTO, A. de L. A.; RIBEIRO, E. M. B. de A.; BASTOS, A. V. B.; RAMALHO, M. C. K. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2607>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Org.) **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte: Abep, 2016. p.117-32.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, realizado nos dias 8 a 10 de setembro de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

REIS, M. C.; MACHADO, D. C. Curso técnico de nível médio e inserção no ensino superior. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 2022, p. 113-122. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11180>. Acesso em: 2 dez. 2024.

RESENDE, P. C. de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/48813>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, M. A. F.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF campus Campos Centro (2016-2018). **Revista TOMO**, [S. l.], n. 39, p. 299, 2021. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/tomo/article/view/14438>. Acesso em: 23 jan. 2025.

RODRIGUES, L. Estratificação Horizontal do Ensino Superior Brasileiro e as Profissões Imperiais: Os Concluintes de Medicina, Engenharia e Direito entre 2009 e 2017. **Dados**, v. 67, n. 1, p. e20210118, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7syGQmndqZ988PTtTZ3bHCb/#>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ROSA, L. B. de S. **Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20724>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SALATA, A. R.; BRINGHENTI, T. F. DA S.; MIRANDA, A. C. H. de. Origem Social e Acesso ao Ensino Superior no Brasil entre 1992 e 2022*. **Dados**, v. 68, n. 3, p. e20230188, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/xwH8txdN8HCZRvNS3RJ8bYj/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTANA, C. I. C. **Egressos do curso integrado em administração do IFMA Campus Timon: atuação no mercado de trabalho e/ou continuidade nos estudos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Monte Castelo, São Luís, 2022.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11318189. Acesso em: 03 nov. 2023.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 37-65. Disponível em:

https://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação**, Brasília, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em:

<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; CASEIRO, L. C. Z. Impactos da pandemia no acesso à graduação: desigualdades de participação e desempenho no Enem 2019-2021. **Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais**: impactos da pandemia, Brasília: Inep, v. 7, 2022, p. 49-86. Disponível em:

<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5575/4201>.

Acesso em: 18 ago. 2025.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09528, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9528>. Acesso em:

7 mai. 2024.

SILVA, K. A. da. **Assistência Estudantil no ensino médio**: um estudo sobre a permanência escolar no IFBA Camaçari. Dissertação (Mestrado em Estado, Gobierno y Políticas Públicas) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, 2021.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10469/17763>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, T. O. C.; SANTOS, Á. de A.; CUNHA, P. C.; MAGRONE, E. Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Ivaiporã. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 42–61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31961>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SOUZA, P. de S. D. de. **A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora**.

Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2016.

TERIGI, F. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. In: **III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy**, Buenos Aires, Argentina, Fundación Santillana, 2007. Disponível em: https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

TOSCANO, A. G.; BRISCIOLI, B.; MORRONE, A. Trayectorias escolares: estrategias teórico metodológicas para su abordaje. In: **XI Jornadas de Sociología**, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-061/782>. Acesso em: 06 fev. 2025.

TREVISOL, J. V.; BELLO, J. C. D.; NIEROTKA, R. L. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 155-184, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000300155&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 01/04, de 26 de julho de 2004**. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2004. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VARGAS, H. M. Uma sociologia das ausências: negros e carreiras de prestígio no Brasil. **Anais da XXXV Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 45-60.

VILELA, E. A. **Trajetórias escolares no Brasil entre 2008 e 2018: uma análise de sequência**. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60066>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. **Revista Luso-Brasileira**, n.3, p. 57-83, março 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDF>. Acesso em: 19 fev. 2025.

4.7 REFLEXÕES PARCIAIS

Dentre os artigos que compõem esta dissertação, este último destaca-se por ser o que mais contribuiu diretamente para responder à pergunta que orienta o estudo: como as políticas

afirmativas contribuíram para o ingresso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA nos cursos de alto prestígio da UFBA? Ao reunir e articular os dados empíricos e elementos teóricos, foi possível compreender as trajetórias escolares dos estudantes pesquisados.

Os achados revelam que ter cursado o Ensino Fundamental parcial ou integralmente em escolas da rede privada, a ausência de reprovações no Ensino Médio, e o uso das cotas foram fatores determinantes entre aqueles que conseguiram ingressar na universidade, sobretudo nos cursos mais prestigiados.

Esses resultados, por sua vez, reforçaram a hipótese de que os dispositivos institucionais, como o sistema de cotas e os programas de assistência estudantil, operaram enquanto elementos fundamentais na reconfiguração das trajetórias escolares desses jovens. De um lado, a política de permanência atuando de forma ampliada, oferecendo não apenas apoio material, mas também ações de acompanhamento, favoreceu o êxito no Ensino Médio. Por outro lado, a política de cotas revelou-se um mecanismo fundamental para a transição dos egressos do IFBA para a UFBA, funcionando como uma ponte entre a permanência no Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior.

Ademais, em minha leitura, os dados apresentados podem ser interpretados de maneira positiva, visto que evidenciam que, mesmo em um cenário desfavorável, estudantes pretos, pardos e indígenas conseguiram se inserir em cursos considerados de alto prestígio. Como apontado no segundo artigo, a raça ainda se configura como elemento definidor das desigualdades de acesso à essas áreas mais prestigiadas, sobretudo Medicina. Assim, a presença de estudantes com o perfil semelhante ao pesquisado nesses cursos representa trajetórias bem-sucedidas, tendo em vista o contexto provável apontar para o oposto.

Sem dúvida, os sujeitos pesquisados constituem um grupo altamente selecionado. Os jovens ingressaram no IFBA mediante processo seletivo, superaram obstáculos ao longo do Ensino Médio, visto que a maioria não consegue concluir os estudos na instituição, e transpuseram as barreiras do vestibular para ingresso no Ensino Superior. Além disso, tiveram uma formação diferenciada, cursando o Ensino Médio na modalidade integrada, que conforme indicado no primeiro artigo, é um aspecto central na motivação dos estudantes a continuar os estudos em nível superior.

Entretanto, ainda que os egressos do IFBA possam ser considerados de um grupo super selecionado, tal perfil não deve ser interpretado como um fator que relativize a importância das políticas afirmativas. Pelo contrário, com base nos dados analisado no terceiro artigo, o fato de que, mesmo entre esses estudantes com trajetórias escolares diferenciadas, o acesso aos cursos

mais prestigiados depende da existência de cotas evidencia o quanto essas políticas permanecem essenciais.

Ainda assim, antes de seguir para as considerações finais desta dissertação, é oportuno reconhecer, também, a necessidade de aprimoramento das políticas afirmativas. A ampliação e refinamento dos critérios de acesso, a diversificação dos formatos de apoio e acompanhamento são aspectos que se colocam como desafios para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes no Ensino Médio e Superior. Além disso, os achados ajudam a pensar essas políticas de forma articulada e contínua, assegurando a continuidade das trajetórias escolares sem rupturas causadas por barreiras institucionais ou socioeconômicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as trajetórias escolares de egressos, atendidos pela política de assistência estudantil do IFBA, *campus* Salvador, que ingressam em cursos considerados alto de prestígio da UFBA por meio dos sistemas de cotas. Para dar conta desse objetivo, a estrutura de dissertação escolhida foi o formato *multipaper*, que possibilitou a produção de três artigos interdependentes e intimamente relacionados. Sendo assim, cada um buscou atender aos objetivos específicos e ao problema central da pesquisa.

A principal hipótese que orientou esta investigação e foi confirmada, mostrando que o acesso aos cursos tradicionalmente mais prestigiados pelos estudantes pesquisados foi favorecido pela combinação entre duas políticas públicas afirmativas. São elas, o acesso à assistência estudantil, que assegurou as condições para a permanência e conclusão do Ensino Médio de qualidade, e o sistema de cotas, em ambas as instituições, ampliando as oportunidades de ingresso desses estudantes na universidade desses estudantes.

Em diálogo com o quadro teórico discutido no decorrer do trabalho, o qual aponta que estudantes provenientes da rede federal do Ensino Médio tendem a apresentar desempenho superior no Enem e, por sequência, estão mais presentes em cursos de maior seletividade no Ensino Superior, muitas vezes por meio do sistema de cotas. Isso sinaliza uma possível sub-representação entre os cotistas oriundos de escolas públicas (Caregnato; Santos; Felin, 2020; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020; Nogueira *et. al.*, 2017).

O primeiro artigo deste trabalho buscou compreender os destinos dos jovens após a conclusão do EMI, por meio de um balanço de teses e dissertações sobre os seus egressos. As produções analisadas indicaram baixa e precária inserção no mercado de trabalho, sendo a maioria dos jovens dedicada exclusivamente aos estudos. Em boa parte, isso é reflexo da experiência formativa que articula formação geral e técnica, apoiada no tripé ensino-pesquisa-extensão, que contribuiu para a ampliação dos projetos de vidas dos estudantes, sobretudo com o desejo de continuidade dos estudos em nível superior.

A esse respeito, os estudos apontaram, em geral, altas taxas de ingresso em cursos superiores em áreas similares ou alheias a sua formação técnica no Ensino Médio, convergindo para o mesmo ponto indicado na literatura consultada sobre o êxito desses sujeitos no acesso ao Ensino Superior. Entretanto, apesar de apresentarem dados sobre o perfil socioeconômico e racial dos egressos, poucas análises aprofundam a relação desses fatores com o ingresso no nível superior. A exceção é a tese de Resende (2022), que acompanha os estudantes desde o

ingresso no EMI até a universidade, destacando o uso das cotas e o acesso, sobretudo de mulheres e negros, a cursos seletivos nas áreas de ciências exatas e tecnologia da UFMG.

No segundo artigo desta dissertação procurou demonstrar como a raça e o racismo ainda são demarcadores das desigualdades educacionais, especialmente no que se refere ao acesso à Educação Superior, mesmo após o advento do sistema de cotas nos processos seletivos. A partir da articulação com dados estatísticos, foi possível observar que os estudantes negros são a maioria nas IES públicas, principalmente na rede federal, podendo isso ser explicado pela existência da reserva de vagas.

Paradoxalmente, os estudantes negros são os que apresentam menores taxas de conclusão do Ensino Médio, etapa necessária para acessar às IES. No corpo do texto, argumenta-se que tal contradição demonstra que, embora os pretos e pardos estejam mais presentes nas Ifes, esse é o grupo que subverteu a seletividade do sistema educacional, que se manifesta desde as etapas anteriores da escolarização, bem como questões periféricas à trajetória escolar, como a possibilidade de vida de jovens negros de 15 a 29 anos. Isso explicita os desafios enfrentados pelas políticas afirmativas, uma vez que o aumento quantitativo de ingressantes não implica, necessariamente, em um acesso equitativo.

Como pode ser observado, quando analisada a distribuição desses estudantes entre as diferentes áreas de formação com maiores números de matrículas, o acesso permanece marcado por desigualdades. Há maior concentração de estudantes negros em licenciaturas e presença reduzida em áreas de maior prestígio social, como Direito, Engenharia e Medicina. Esse último curso, inclusive, apresenta mais resistência à diversificação racial do perfil discente, com avanços mais lentos, reforçando que a disputa por uma vaga nesse curso continua sendo acirrada e desigual.

Diante disso, os artigos produzidos até então indicavam duas pistas importantes. De um lado, a elevada taxa de ingresso no Ensino Superior entre os egressos do EMI, e em específico, uma pesquisa que apontava para essa inserção em cursos seletivos via política de cotas, com presença significativa de mulheres e negros em uma universidade federal (Resende, 2022). Do outro lado, a constatação de que os estudantes negros são a maioria nas Ifes, mas predominantemente em cursos de formação de professores, com índices menores nas carreiras mais prestigiadas socialmente.

Para contribuir com o debate apresentado nos dois primeiros artigos deste estudo, o terceiro artigo focou na análise das trajetórias escolares de egressos do IFBA que tiveram o apoio da assistência estudantil para permanência e conclusão do EMI e posteriormente ingressaram na UFBA, especialmente em cursos considerados de alto prestígio, por meio do

sistema de cotas. Para tanto, considerou-se o âmbito dessas duas instituições federais situadas em Salvador, retratando o percurso de estudantes, desde o ingresso no Ensino Médio, em 2016, até a universidade, entre 2019 e 2025, a partir de dados institucionais.

Ao centrar a análise, inicialmente, da trajetória durante o Ensino Médio no IFBA, os dados evidenciaram que 42,7% (225 de 526), dos alcançados pela política de assistência estudantil, permaneceram e concluíram essa etapa. No artigo, sustenta-se que esse índice deve ser interpretado de maneira positiva, pois talvez, sem o apoio institucional, tal dado seria ainda mais crítico. Ao passo em que reforça a importância de políticas como essas na trajetória educacional, também convida à reflexão sobre a necessidade de seu aprimoramento e articulação com outras estratégias voltadas à garantia do êxito de todos os atendidos.

Ademais, os resultados revelaram que a maioria dos egressos cursou o Ensino Fundamental integralmente em escolas privadas e não possui histórico de reprovação, sobretudo no primeiro ano do IFBA. Tal fenômeno atinge, com maior frequência, os estudantes oriundos da rede pública, justamente no aspecto exigido para concorrer às vagas reservadas na instituição. Isso demonstra uma dificuldade marcante na transição entre as etapas educacionais e, por isso, apresenta-se como um desafio às políticas públicas para garantir que essas desigualdades sejam consideradas e evitar a naturalização dessas reprovações como algo inerente ao estudante.

No que se refere ao acesso aos cursos de graduação, 42% do grupo pesquisado conseguiu ingressar na UFBA. Entre os ingressantes, a maioria não enfrentou reprovações, especialmente no início do curso, e frequentou integralmente escolas privadas no Ensino Fundamental. Em um primeiro olhar, o dado apresentado de aprovação no Ensino Superior poderia ser interpretado como parte de uma estratégia desses estudantes, de migrarem para a rede pública no Ensino Médio, no caso para o IFBA, com o intuito de se tornarem elegíveis ao sistema de cotas nas universidades públicas (Inácio, 2019; Nogueira, 2021). Essa ideia é corroborada ao se considerar que a maioria dos que ingressaram na UFBA, 83% (78 de 94), o fez por meio da reserva de vagas.

No entanto, a interpretação anterior precisa considerar a complexidade do fenômeno estudado, quando se observa que, entre os estudantes que acessaram cursos mais prestigiados, de modo geral, 94% (47 de 50) utilizaram o sistema de cotas. Ainda, nos cursos que concentram o maior número de matrículas, que são Engenharia Civil, Medicina e Direito, e que também são considerados de alto prestígio, todos os ingressantes fizeram o uso das cotas. Todavia, uma análise mais detalhada dos cotistas nos cursos considerados de alto prestígio demonstrou que a

maioria é composta por pretos, pardos ou indígenas, e 15 dos 47 também são oriundos de famílias de baixa renda.

A ausência de dados sobre a renda familiar e a falta de uma escuta em profundidade junto aos estudantes pesquisados impedem de afirmar se eles pertencem, de fato, à classe média ou se recorreram apenas ao critério racial como estratégia de ingresso. De todo modo, importa destacar que, apesar de serem egressos de uma escola pública federal, trata-se de estudantes negros, grupo historicamente excluído desses espaços e, portanto, não pertencentes a um grupo social privilegiado nesses cursos.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa confirmam que a combinação das duas políticas afirmativas, a assistência estudantil do IFBA e o sistema de cotas da UFBA, possibilitou o acesso de estudantes em cursos considerados de alto prestígio na universidade. Cabe acrescentar que tais políticas contribuíram principalmente para o ingresso de jovens negros e de baixa renda nesses cursos. Ao menos no âmbito desta amostra, a presença deles em cursos como Medicina, Direito e Engenharia Civil indica que não se trata de uma sub-representação estrita dos cotistas de escola pública, mas de uma evidência dos efeitos positivos da articulação entre políticas públicas afirmativas.

As análises também revelam que o grupo pesquisado é formado por estudantes altamente selecionados ao longo da trajetória escolar. Isso indica que sua presença na universidade não foi resultado de um percurso fácil, sobretudo considerando o caráter seletivo já no ingresso no IFBA, a superação das reprovações, e o próprio filtro do Ensino Médio marcado por altas taxas de evasão e repetência e no processo seletivo para o Ensino Superior. Os dados trazem à tona que, apesar da super seleção a que esses sujeitos são submetidos, sem o apoio das políticas públicas discutidas ao longo do trabalho, o êxito no acesso em cursos tradicionalmente mais prestigiados dificilmente teria sido possível.

Além disso, os achados indicam, por um lado, as disparidades existentes no interior do próprio grupo de egressos da escola pública federal, atendidos pela assistência estudantil, considerando aspectos como o efeito da origem escolar e o histórico de reprovação no acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, suscita reflexões sobre os limites da política de cotas, sobretudo quando se observa a realidade de estudantes oriundos das redes estaduais e municipais do Brasil, que muitas vezes não dispõem das mesmas condições formativas dos egressos do IFBA. Assim, reforça-se a necessidade de refinamento das políticas afirmativas, considerando também a Educação Básica e sensível à heterogeneidade das trajetórias escolares dos jovens brasileiros.

É importante ressaltar, ainda, que as conclusões aqui apresentadas referem-se estritamente ao contexto investigado, não sendo possível generalização, tendo em vista as limitações da pesquisa. Entre elas, o recorte institucional, que considerou exclusivamente o acesso ao Ensino Superior por meio da UFBA.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido suscitou novas questões a serem exploradas em pesquisas futuras, que ampliem, por exemplo, o escopo institucional da análise, de modo a compreender melhor como diferentes arranjos de trajetórias operam em contextos distintos. A escuta aos sujeitos, por meio de questionários e entrevistas, a fim de obter detalhadamente o perfil socioeconômico e a dimensão subjetiva do percurso formativo como motivações, expectativas, estratégias e barreiras simbólicas enfrentadas no interior do sistema educacional fica, portanto, como sugestão.

Ademais, a construção de bases de dados que articulem variáveis socioeconômicas, raciais e o desempenho acadêmico no decorrer da trajetória escolar pode oferecer subsídios mais robustos para entendimento e aprimoramento dos efeitos das políticas públicas voltadas à democratização no acesso à Educação Superior. Por fim, permanece como desafio central a produção de conhecimento comprometido com a análise crítica das desigualdades e com a formulação de estratégias que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico, especialmente de grupos historicamente excluídos nos cursos de graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, M. C. dos. **PAAE como política pública de juventude: uma avaliação a partir dos estudantes do IFBA - Santo Amaro.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/dissertacoes-de-mestrado/category/18-2014?download=74:monica-campos-dos-anjos>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BAQUEIRO, D. F. de A. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19896>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BETHÂNIA, M. **Agradecer e abraçar.** Gerônimo e Vevé Calasans, 2016.

BRAGA, G. P. de O.; DAL PRÁ, K. R. Assistência Estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. **Cadernos Cajuína**, Brasília, v. 6, n. 3, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudantes do Ensino Superior – FIES, regulamenta o financiamento de cursos superiores não gratuitos e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições de educação superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2.,30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra à Violência**. 2024. Disponível em: <https://11nk.dev/fLNfj>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAREGNATO, C. E.; SANTOS, H. R. R.; FELIN, L. B. Origem escolar e acesso à educação superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFRGS. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKf8SSTTw4TxJrrDL7Z5mjR/>. Acesso em: 09 set. 2022.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2014, v. 95, n. 240, pp. 304-327. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 09 set. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. Conselho Diretor. **Resolução nº 10/2006, de 01 de junho de 2006**. Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção. Salvador: Conselho Diretor, 2006a. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

CHAVES, A. S. F. **Desvelando a Permanência das/dos Estudantes Cotistas e/ou Bolsistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) /Campus Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/3427>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CORREIA, J. M. S. **Os sentidos da política de assistência estudantil para estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia (Campus Jacobina, 2014 – 2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25672>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CRUZ, D. S. **Um olhar sobre a assistência estudantil no CEFET-BA**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32267>. Acesso em: 04 abr. 2025.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/261/276>. Acesso em: 27 dez. 2024.

DOMINGUES, P. Movimento Negro e educação, alguns subsídios históricos. In: MARCON, F.; SOGBOS, H. B., (Org.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei, 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 25-40.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational researcher**, v.28, n.3, p.31-36, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/103498866/Research_News_And_Comment_Education_Should_Consider_Alternative_Formats_for_the_Dissertation?uc-sb-sw=54116535. Acesso em: 01 mar. 2024.

DUTRA, R. S.; DUTRA, G. B. M.; PARENTE, P. H. N.; PARENTE, L. O. S. S. Determinantes do desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e199962, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162663>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2024.

FRANK, A. G. Formatos alternativos de teses e dissertações. **Blog Ciência Prática**. Público em 15 de abril de 2013. Disponível em <http://cienciapratica.com/2013/04/15/formatos-alternativos-de-teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GÓIS, L. S. **A Repercussão do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes na Evasão Escolar do Instituto Federal da Bahia - Campus Porto Seguro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/dissertacoes/turma1/dissertacao-luana-santana-gois.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

INÁCIO, G. A. da S. **Lei de Cotas, Escolas Públicas e o acesso à Universidade: uma análise sobre o caso de Escolas técnicas Paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-05072019-084657/pt-br.php>. Acesso em: 22 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d?raw_data_source=398bc66b-babd-40ba-935a-6fb6ea6453ba. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho Superior. **Resolução nº 25, de 23 de maio de 2016**. Salvador: CONSUP, 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/doc/resolucao-no-25-23-05-2016-politica-e-doc-normativo-da-politica-de-assit-estudantil.pdf#page=14.39>. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Edital de abertura de inscrição do Processo Seletivo/2016 para os cursos técnicos – forma integrada. Salvador, 22 out. 2015. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/destaque/prosel-2016/editais/editais-manuais>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Relatório de Gestão Institucional – 2016**. Salvador, BA: IFBA, 2017. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proap/relatorios/relatorio-de-gestao-institucional-2016-final-04082017-15h.pdf#page=150.13>. Acesso em: 25 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Microdados da Educação Superior 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jan. 2025.

JESUS, M. L. T. B.; SILVA, L. A. Inclusão social e acesso à educação superior. In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020, Salvador. Anais eletrônicos [...] Salvador: ANPED, 2020a. p. 1 - 8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7796-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

JESUS, M. L. T. B.; SILVA, L. A. Jovens de escola pública estadual e acesso à educação superior. In: PIMENTEL, G. S. R.; TAVARES, C. A. R (orgs.). **Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito**. Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia, Volume II, 2020, Brasília. Meio eletrônico [...] Brasília: Anpae, 2020b. p. 116 - 122. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/17-Anais/IV-ENCONTRO-BAHIA-V2-180920.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197–217, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023012, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772023000100311&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2024.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 5 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 120–145, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NOGUEIRA, H. A. S.; AGUIAR, R. S.; GISI, M. L. A importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a redução da desigualdade educacional no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023029, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18005>. Acesso em: 06 jan. 2025.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982017000100116&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07468, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhZpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, S. S. de. **Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25234>. Acesso em: 09 out. 2024.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PRADA, T.; SURDINE, M. C. da C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 268–289, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 30 jul. 2023.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717–737, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MzbHbC4jH9Ksd5R9g3pGMzR/?lang=pt#>. Acesso em: 17 ago. 2023.

REIS, M. C.; MACHADO, D. C. Curso técnico de nível médio e inserção no ensino superior. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 2022, p. 113-122. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11180>. Acesso em: 2 dez. 2024.

RESENDE, P. C. de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/48813>. Acesso em: 15 nov. 2023.
ROCHA, V. N. B.; CASTRO, R. S.; O papel da assistência estudantil frente à necessidade da garantia do direito à educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-20, e12512, Abr. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12512>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ROSA, L. B. de S. **Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20724>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SANTANA, J. C. **Tem preto de jaleco branco?** ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1644>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, I. C. L. do.; SILVA, N. P. da. Revisão da produção bibliográfica em periódicos nacionais sobre “permanência, êxito e evasão” no IFBA 2012-2017. **Revista Acadêmica em Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 76-94, 2022. Disponível em: <https://asetore.ifba.edu.br/artifices/article/view/992>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, K. A. da. **Assistência Estudantil no ensino médio: um estudo sobre a permanência escolar no IFBA Camaçari**. Dissertação (Mestrado em Estado, Gobierno y Políticas Públicas) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10469/17763>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, N. P. da. **Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19333>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SILVA, L. A. **A escolha de jovens cotistas pelo Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35724>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOTERO, E. O desafio da permanência estudantil no contexto das ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 725–743, 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/17160>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, S. H. dos S. C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/838>. Acesso em: 19 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 01/04, de 26 de julho de 2004**. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2004. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 10 ago. 2019.