COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROBERTA MELO XAVIER

RESERVA DE COTAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO INCA:

A percepção dos discentes

Rio de Janeiro
2026

ROBERTA MELO XAVIER

RESERVA DE COTAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO INCA:

A perceção dos discentes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Rogério Cunha de Castro

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

X3 Xavier, Roberta Melo
Reserva de cotas nos cursos de educação profissional e técnica de nível médio do inca : a percepção dos discentes / Roberta Melo Xavier. – Rio de Janeiro, 2026.

212 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró - Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Cunha de Castro.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Desigualdade social. 4. Ações Afirmativas. 5. Discriminação racial - Brasil. 6. Direitos civis dos negros. I. Castro, Rogério Cunha de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 378.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROBERTA MELO XAVIER

RESERVA DE COTAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO INCA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em de de 2026 .

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro

ProfEPT - Colégio Pedro II

Orientador

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

ProfEPT - Colégio Pedro II

_____

Profa. Dra. Alessandra Pio da Silva

UFRRJ - ProfHistória

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROBERTA MELO XAVIER

CONHECENDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UM ENFOQUE SOBRE A COTA RACIAL

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 18 de agosto de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro

ProfEPT - Colégio Pedro II

Orientador

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

ProfEPT - Colégio Pedro II

_____

Profa. Dra. Alessandra Pio Silva

UFRRJ - ProfHistória

Rio de Janeiro

2026

Dedico a Deus, que em sua infinita misericórdia me conduziu a esta dissertação e também à minha mãe, que em seu infinito amor, paciência e fé me conduz ao caminho que devo seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, minha gratidão ao Professor Rogério Cunha de Castro, meu orientador, cuja paciência e gentileza ditaram os rumos de sua condução.

Aos gentis colegas da turma de Mestrado do Profept, especialmente Ana Mettri e Paulo Orli, exemplos de solidariedade, respeito e acolhimento.

À minha mãe que me inspira sempre com sua coragem diante da vida.

A Deus, acima de tudo, por sua infinita misericórdia.

RESUMO

XAVIER, Roberta Melo. **Reserva de Cotas nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do INCA**: a percepção dos discentes. 2026. Projeto de dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

A presente pesquisa tem como tema a análise da percepção sobre a introdução do Sistema de Cotas no acesso aos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Nacional de Câncer no ano de 2025. Como objetivo geral, pretende-se analisar a percepção dos discentes a respeito da reserva de vagas para ações afirmativas. Almeja-se, ainda, verificar e discutir, a partir da percepção discente, questões que tensionam a política de reserva de cotas e seus desdobramentos para o processo de inclusão dos cotistas, com vistas a elaboração de contribuições para o seu aperfeiçoamento. Nesta seara, empreendemos um estudo de caso por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, através de entrevistas com discentes a partir de um roteiro semiestruturado e consubstanciado por revisão bibliográfica pertinente à temática da Política de Ações Afirmativas na Educação Profissional e Tecnológica. Como produto educacional, optou-se pela possibilidade de confecção de uma cartilha digital, intitulada “Conhecendo as Ações Afirmativas: um enfoque sobre a cota racial”.

Palavras-chave: Cotas; Ações Afirmativas; Educação Profissional Tecnológica; Instituto Nacional de Câncer.

“Eu vejo o racismo como uma metást
que tomou todo corpo brasile
(Elisa Lucinda, 2023)

ABSTRACT

XAVIER, Roberta Melo. **Reserva de Cotas nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do INCA**: a percepção dos discentes. 2026. Projeto de dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This research focuses on analyzing perceptions regarding the introduction of the Quota System for access to Technical Vocational Education Courses at the National Cancer Institute in 2025. The general objective is to analyze students' perceptions of affirmative action quotas. Furthermore, it aims to verify and discuss, from the students' perspective, issues that create tension within the quota policy and its implications for the inclusion of quota holders, with a view to contributing to its improvement. To this end, a case study was conducted using a qualitative research approach, through interviews with students based on a semi-structured script and supported by a literature review relevant to the theme of Affirmative Action Policies in Vocational and Technological Education. As an educational product, the chosen option was the creation of a digital booklet entitled "Knowing Affirmative Actions: a focus on racial quotas".

Keywords: Quotas; Affirmative Action; Vocational Education; National Cancer Institute.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Vagas Ocupadas e Notas do Curso de Citopatologia.....80
Quadro 2 – Vagas Ocupadas e Notas do Curso de Radioterapia.....81
Figura 1 – Distribuição Geográfica dos vínculos referentes ao Citotécnico. Ano base de 2022.....88
Figura 2 – Distribuição Geográfica dos vínculos referentes ao Técnico em Radiologia. Ano base de 2022.....89
Figura 3 – Consolidado Renda Familiar x Renda *per capita* x nº de membros do núcleo familiar – cotistas.....112
Figura 4 – Consolidado Renda Familiar x Renda *per capita* x nº de membros do núcleo familiar - não cotistas.....112
Figura 5 – Distribuição de frequências das variáveis sociodemográficas e econômicas de cotistas e não cotistas.....119
Quadro 3 – Competências 5 e 6 da BNCC.....164
Quadro 4 – Habilidades.....164
Figura 6 – Capa da Cartilha.....166
Figura 7 – Página da Conclusão da Cartilha.....166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocupação de vagas por categoria e notas do Curso de Citopatologia....82
Tabela 2 – Ocupação de vagas por categoria e notas do Curso de Radioterapia.....82
Tabela 3 – Categorização da questão 1 da entrevista: Qual a sua idade? Grupo 01 – cotistas.....89
Tabela 4 – Categorização da questão 1 da entrevista: Qual a sua idade? Grupo 02 - não cotistas.....90
Tabela 5 – Categorização da questão 2 da entrevista: Qual sua naturalidade? Grupo 01 – cotistas.....91
Tabela 6 – Categorização da questão 2 da entrevista: Qual sua naturalidade? Grupo 02 não cotistas.....91
Tabela 7 – Categorização da questão 3 da entrevista: Qual cor/raça/etnia que você se identifica? Grupo 01 – cotistas.....93
Tabela 8 – Categorização da questão 3 da entrevista: Qual cor/raça/etnia com que você se identifica? Grupo 02 – não cotistas).....93
Tabela 9 – Categorização da questão 4 da entrevista: Qual a sua orientação sexual? Grupo 01 - cotistas.....97
Tabela 10 – Categorização da questão 4 da entrevista: Qual a sua orientação sexual? Grupo 02 - não cotistas.....97
Tabela 11 – Categorização da questão 5 da entrevista: Qual é o seu estado civil? Grupo 01 - cotistas.....98
Tabela 12 – Categorização da questão 5 da entrevista: Qual é o seu estado civil? Grupo 02 - não cotistas.....99
Tabela 13 – Categorização da questão 6 da entrevista: Você tem filhos? Quantos? Grupo 01 - cotistas.....99
Tabela 14 – Categorização da questão 6 da entrevista: Você tem filhos? Quantos? Grupo 02 - não cotistas.....100
Tabela 15 – Categorização da questão 7A da entrevista**:** Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? Grupo 01 – cotistas.....101
Tabela 16 – Categorização da questão 7A da entrevista: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? Grupo 2 - não cotistas.....102
Tabela 17 – Categorização da questão 7B da entrevista: Se tem nível superior, qual a graduação? Grupo 01 – cotistas.....103

Tabela 18 – Categorização da questão 7B da entrevista: Se tem nível superior, qual a graduação? Grupo 02 não cotistas.....104
Tabela 19 – Categorização da questão 8 da entrevista: Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação? Grupo 01 – cotistas.....107
Tabela 20 – Categorização da questão 8 da entrevista: Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação? Grupo 02 - não cotistas.....108
Tabela 21 – Categorização da questão 9 da entrevista: Qual o número de membros na sua família? Grupo 01 - cotistas.....108
Tabela 22 – Categorização da questão 9 da entrevista: Qual o número de membros na sua família? Grupo 02 - não cotistas.....109
Tabela 23 – Categorização da questão 10 da entrevista: Qual a renda mensal da sua família? Grupo 01 – cotistas.....110
Tabela 24 – Categorização da questão 10 da entrevista: Qual a renda mensal da sua família? Grupo 02 - não cotistas.....110
Tabela 25 – Categorização da questão 11 da entrevista: Como você avalia a sua classe social? Grupo 01 – cotistas.....111
Tabela 26 – Categorização da questão 11 da entrevista: Como você avalia a sua classe social? Grupo 02 - não cotistas.....112
Tabela 27 – Categorização da questão 12 da entrevista: Por que optou pelo curso técnico no INCA? Grupo 01 - cotistas.....120
Tabela 28 – Categorização da questão 12 da entrevista: Por que optou pelo curso técnico no INCA? Grupo 02 - não cotistas.....121
Tabela 29 – Categorização da questão 13 da entrevista: Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo? Grupo 01 – cotistas.....122
Tabela 30 – Categorização da questão 13 da entrevista: Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo? Grupo 02 - não cotistas.....123
Tabela 31 – Categorização da questão 14 da entrevista: Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê? Grupo 01 – cotistas.....125
Tabela 32 – Categorização da questão 14 da entrevista: Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê? Grupo 02 - não cotistas.....127
Tabela 33 – Categorização da questão 15 da entrevista: Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA? Grupo 01 – cotistas.128

Tabela 34 – Categorização da questão 15 da entrevista: Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA. Grupo 02 - não cotistas.....130
Tabela 35 – Categorização da questão 16 da entrevista: Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA? Grupo 01 – cotistas.....133
Tabela 36 – Categorização da questão 16 da entrevista: Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA? Grupo 02 - não cotistas.....135
Tabela 37 – Categorização da questão 17 da entrevista: Quais as dificuldades você teve no curso? Grupo 01 – cotistas.....136
Tabela 38 – Categorização da questão 17 da entrevista: Quais as dificuldades você teve no curso? Grupo 02 - não cotistas.....137
Tabela 39 – Categorização da questão 18 da entrevista: Como superou essas dificuldades? Grupo 01 – cotistas.....139
Tabela 40 – Categorização da questão 18 da entrevista: Como superou essas dificuldades? Grupo 02 - não cotistas.....140
Tabela 41 – Categorização da questão 19 da entrevista: Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação? Grupo 01 - cotistas.....142
Tabela 42 – Categorização da questão 19 da entrevista: Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação? Grupo 02- não cotistas.....143
Tabela 43 – Categorização da questão 20 da entrevista: Alguma sugestão para mudanças no curso? Grupo 01 – cotistas.....145
Tabela 44 – Categorização da questão 20 da entrevista: Alguma sugestão para mudanças no curso? Grupo 02 - não cotistas.....144
Tabela 45 – Categorização da questão 21 da entrevista: *V*ocê considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta. Grupo 01 - cotistas.....149
Tabela 46 – Categorização da questão 21 da entrevista: Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta. Grupo 02 - não cotistas.....150
Tabela 47 – Categorização da questão 22 da entrevista: O INCA desenvolve

programas de assistência estudantil para alunos cotistas? Quais são? Grupo 01 - cotistas.....152
Tabela 48 – Categorização da questão 22 da entrevista: O INCA desenvolve programas de assistência estudantil para alunos cotistas? Quais são? Grupo 02 - não cotistas.....153
Tabela 49 – Categorização da questão 23 da entrevista: Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas? Grupo 01- cotistas.....154
Tabela 50 – Categorização da questão 23 da entrevista: Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas? Grupo 02 - não cotistas.....155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ação Afirmativa

AC – Ampla Concorrência

ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CENES – Centro Nacional de Educação Especial

DEM – Partido dos Democratas

DCNT – Doenças Crônicas não Transmissíveis

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EEOC – Comissão pela Igualdade de Oportunidades no Emprego

EPT – Educação Profissional Técnica

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

ENAP – Escola Nacional de Educação Pública

EUA – Estados Unidos da América

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

INCA – Instituto Nacional de Câncer

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoas Com Deficiências

PFAA – Programa Federal de Ações Afirmativas

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PRO-ONCO – Programa de Oncologia

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PR4 – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SITEC – Seção Integrada de Citopatologia

SUS - Sistema Único de Saúde

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**20**
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	**24**
2.1	**Direitos Humanos e a luta contra o racismo no Brasil: apontamentos e aproximações**	**24**
2.1.1	Ações Afirmativas, contexto internacional e brasileiro	34
2.1.2	Ações afirmativas e Educação: entrecruzando horizontes	44
2.1.3	A Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o seu pioneirismo na política de cotas	49
2.1.4	Atualização da Lei de Cotas: correção de distorções	53
2.1.5	Educação Profissional e Tecnológica e a formação de Profissionais de Saúde para o Sistema Único de Saúde: convergência de rumos	56
2.1.6	O Instituto Nacional de Câncer e os Cursos Técnicos em Citopatologia e Radioterapia	65
3	**METODOLOGIA**	**71**
3.1	**Caracterização do tipo de pesquisa**	**74**
4	**ANÁLISE DOS DADOS**	**80**
4.1	**Distribuição e Ocupação de vagas do certame de 2024 para acesso aos cursos técnicos no ano de 2025**	**80**
4.1.1	Análise do Desempenho e do Acesso por Ações Afirmativas nos Cursos de Citopatologia e Radioterapia	85
4.1.2	Análise comparativa do perfil socioeconômico dos cotistas e não cotistas	89
5	**PRODUTO EDUCACIONAL**	**160**
5.1	**Descrição do Produto**	**163**
6	**CONCLUSÕES**	**168**
	REFERÊNCIAS	**170**
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	**181**
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM CITOPATOLOGIA E HABILITAÇÃO TÉCNICA EM RADIOTERAPIA DO INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER	**207**
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIORES DE IDADE	**208**

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, país marcado historicamente por profunda desigualdade social, a diferença consubstanciou-se em hierarquia social, e esta se degenerou em processos de exclusão, de tal forma que, indivíduos diferentes do padrão hegemônico experimentam, em alguma medida, a denegação de direitos fundamentais. Contributo deste cenário, o debate sobre igualdade social, não raro, esvaziou-se defronte ao argumento da igualdade formal, cujo arcabouço legal, não opera por si só, o acesso a direitos que garantam a dignidade humana.

Neste ensejo, a luta social por direitos humanos no país avançou, consolidando a valorização do direito à diferença, e mais especificamente, à diversidade, conceito que guarda o convívio equilibrado e igualitário entre os diferentes, e eleva-se por isso, à meta social de uma sociedade democrática e plural.

No bojo dessas concepções, as ações afirmativas se revelam como um constructo de iniciativas de combate à discriminação, norteadas pelo princípio da igualdade material e que, conjugam atitudes capazes de promover a inclusão de grupos que estão sob o espectro da exclusão social.

Na retrospectiva histórica dessas iniciativas no Brasil ressalta-se o papel pioneiro da Constituição Federal (CF) de 1988, ao explicitar a necessidade de combater quaisquer formas de discriminação e reduzir as desigualdades sociais, para a promoção do bem comum. Nesse sentido, verifica-se também em seu escopo, prescrições incipientes circunscritas ao mercado de trabalho, para as mulheres e os portadores de deficiência. Assim, a referida CF apresentava auspícios no tocante à política de ações afirmativas, sem, contudo, defrontar-se explicitamente com a questão da discriminação racial.

Neste cenário, cumpre registrar a singularidade da luta antirracista no Brasil, mormente, nos campos teórico e ideológico, cujo empreendimento mais ambicioso, impôs a ruptura com o chamado mito da democracia racial, consectário da marcha por qual rumou o país, por exemplo, ao propósito de embranquecimento de sua população. Neste compasso, o processo de miscigenação fortaleceu o referido mito e, por conseguinte, operou a negação da discriminação racial no ideário brasileiro.

O árduo trabalho de desconstrução do ideário da igualdade racial enfrentou muitas resistências, contudo, o aprofundamento da desigualdade social entre negros e brancos, retratado, inclusive, em pesquisas censitárias, forjaram um arcabouço

robusto de argumentos contrários à tese de que a miscigenação tenha produzido a democracia racial no país, segundo Gomes (2019).

Nesse sentido, especificamente, a intensa produção acadêmica sobre as desigualdades sociais, contribuíram para reportar a insolvência do passado escravocrata como causa capital dos processos discriminatórios aos quais está sujeita a população negra, sobretudo a uma forma de racismo assumido de forma constrangida, insidiosa, ou conforme Domingues (2005*), "segregação racial não declarada*", contra a qual, se colocam os indicadores sociais, que em sua maioria, ilustram números carregados com a cor da discriminação.

Constrangido o obstáculo, passa-se à necessária construção de argumentos outros balizadores da causa antirracista.

No cenário mundial, conforme Santos (2012), insinua-se como marco histórico a Declaração de Durban, de 2001, a partir da qual, o Brasil ao se tornar signatário, iniciou um amplo debate acerca do seu escopo, no tocante aos fundamentos jurídico-filosóficos que justificariam a adoção interna das ações afirmativas, reconhecendo o racismo e a consequente exclusão social por ele operada.

Nestes termos, avançou-se no entendimento que, para suplantar o quadro de intensa desigualdade entre brancos e negros, fazia-se necessário combatê-la em seu pólo oposto, por meio de uma discriminação positiva para o povo negro, formulada como contraproposta à discriminação negativa provocada pelo racismo e seus consectários. Assim, as ações afirmativas insculpidas sob o princípio da igualdade material, cujo arcabouço legal tem como mote a equiparação de oportunidades e direitos para pessoas que, de algum modo estejam sob o espectro da exclusão social, tornaram-se sinônimo de um conjunto de práticas e ações que objetivam a superação das desigualdades sociais acumuladas, sobretudo pela população negra. Em síntese, buscava-se a superação de barreiras artificiais, tais como o racismo, historicamente naturalizado pelos projetos do Estado Brasileiro.

Concernente à implementação de ações afirmativas no Brasil, houve um importante avanço ao se prescrever a reserva de metade das vagas nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico, aos estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, e aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, por por meio da Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), então nomeada de "Lei de Cotas".

Consoante à implementação desta lei, há que se ressalvar, segundo Deus (2019), que os movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, já haviam alcançado no aparato jurídico, importantes conquistas, tais como: a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n.9.394/96, alterada pela Lei n.10.639/03), a regularização das terras quilombolas (Decreto n.4.887/03), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.12.288/10). Contudo, foi a Lei de Cotas Sociorraciais que logrou ocupar um espaço singular na cena pública brasileira, pois foi capaz de provocar uma polêmica tal, que promoveu debates e embates acirrados, até então, constrangidos e procrastinados sobre a desigualdade social como constructo do racismo no país.

Assim, o Estado Brasileiro se viu pressionado a reorientar os cursos de sua história, quer seja, conforme Piovesan (2008), de forma retrospectiva, atenuando o passado discriminatório, quer seja, prospectiva, contribuindo para a transformação social desse contingente populacional.

Portanto, o desafio está posto, e para além disso, conforme Gomes (2019), no mundo globalizado contemporâneo, em que novas ordens e desordens se impõem, cujo recrudescimento e a propagação do ódio às diferenças têm fomentado a aversão à democracia, o racismo está reconfigurado, exigindo que, cada vez mais, seu enfrentamento esteja na ordem do dia.

Ademais, no que concerne à luta social por medidas atenuantes e compensatórias, a recuperação histórica consolida e privilegia a Educação, como campo estratégico aos auspícios de superação dos desdobramentos nefastos da escravidão da população negra, bem como, da exclusão social de grupos ditos minoritários, para os quais, as políticas de cunho universal não conseguem alcançar.

Deste modo, realça-se no âmbito educacional a instituição do sistema de cotas, sobretudo em instituições de ensino público.

Esse sistema foi adotado pelo Instituto Nacional de Câncer (INCA), no Rio de Janeiro, no Edital de acesso aos cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio em Citopatologia e Radioterapia, pela primeira vez, no ano de 2024. Apesar do avanço alcançado com a implementação da reserva de cotas, a experiência acumulada acerca da temática, aponta para a necessária complementaridade dessa medida, por meio da implementação de propostas institucionais que convertam esforços para a promoção de um ambiente inclusivo e diverso, que potencialize a permanência do alunado.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar a percepção dos discentes a respeito da reserva de vagas para ações afirmativas. Almeja-se também, verificar e discutir, a partir da percepção discente, questões que tensionam a política de reserva de cotas e seus desdobramentos para o processo de inclusão dos cotistas, com vistas a elaboração de contribuições para o seu aperfeiçoamento.

Por todo o exposto, o presente estudo alcança relevância, pois revela-se como um dos primeiros registros acadêmicos do caso em apreço, cuja análise tem potencial para contribuir para o aprimoramento das políticas institucionais de ações afirmativas no contexto da EPT de nível médio no INCA, que por fim, coadunam para o fortalecimento da democracia no país.

Optou-se metodologicamente por um estudo de caso, de enfoque qualitativo, cujos dados produzidos serão de natureza descritiva pois expressarão a percepção dos participantes da pesquisa.

Por fim, almeja-se como produto educacional, a propositura de uma Cartilha informativa em formato digital, voltada para o público da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do INCA, intitulada "*Conhecendo as Ações Afirmativas: um enfoque sobre a cota racial"*. A escolha por este produto educacional objetiva a confecção de material de cunho informativo adequado que proporcione aos discentes letramento na temática das ações afirmativas, contribuindo para os processos de inclusão e diversidade na Educação Profissional Técnica de nível médio do INCA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As Ações Afirmativas como políticas públicas se interrelacionam com a perspectiva dos Direitos Humanos e se inserem no campo da Educação com objetivos bem definidos acerca do combate à discriminação e inclusão de grupos que estão sob o espectro da exclusão social no Brasil.

A partir desta assertiva, o presente referencial teórico inicia-se por uma seção destinada à articulação histórica entre os Direitos Humanos e a luta contra o racismo no Brasil, passando-se à contextualização das Ações Afirmativas no país e no plano internacional, na segunda seção.

A terceira seção enfrenta a questão das Ações Afirmativas na Educação e a quarta reporta a experiência pioneira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na implementação do sistema de cotas nas universidades públicas. A quinta seção concentra-se sobre os desdobramentos da revisão da Lei de Cotas, seguida pela sexta seção que focaliza as convergências entre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação de profissionais de saúde para o Sistema Único de Saúde (SUS). Por fim, na última seção, passa-se a estudar, especificamente, a introdução do sistema de cotas nos cursos técnicos do INCA.

2.1 Direitos Humanos e a luta contra o racismo no Brasil: apontamentos e aproximações

No cenário internacional, o genocídio praticado no holocausto e o fim da Segunda Guerra Mundial, segundo Budiño e Pommer (2021), tornaram a proteção dos Direitos Humanos uma agenda fundamental que, apesar do aprofundamento da divisão do mundo no pós-guerra, alcançou grande êxito face à aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948.

Sobre este contexto, Deus (2019) aponta para uma perspectiva digna de nota, ao afirmar que, o horror do extermínio nazista foi a força motriz capaz de inspirar a elaboração da DUDH, naquele momento histórico, primordialmente, porque o território atingido foi a Europa.

Aos seus signatários, portanto, conforme Budiño e Pommer (2021), a DUDH constitui-se num desafio, na medida em que eles devem assegurar a proteção dos direitos humanos em seus arcabouços legais. Ademais, no âmbito do direito

internacional foram instituídos instrumentos capazes de garantir a proteção de indivíduos expostos a contextos que afrontem tais direitos e que, em seus países, os procedimentos internos se mostrem incapazes de salvaguardá-los. Trata-se pois de relativizar a soberania nacional face ao interesse maior de garantia da proteção dos direitos das pessoas.

No que concerne ao seu texto, para Deus (2019), a DUDH inaugura a concepção contemporânea de Direitos Humanos, concretizada, segundo Silva Filho e Cunha (2014), sob a concepção da igualdade material, que objetiva, sobretudo, suplantar os limites da igualdade formal e abranger direitos econômicos, sociais e culturais.

Cabe recuperar que em sua primeira fase, no contexto do liberalismo econômico e político, a proteção dos direitos humanos foi consubstanciada pelo princípio da igualdade formal, que para Silva Filho e Cunha (2014), significou um avanço em relação à sociedade de estamentos e castas anteriormente instituída. Isto porque, o valor da honra e do prestígio social demarcados ao nascimento do indivíduo na sociedade estamental, segundo Feres Júnior (2004), foram substituídos pelo valor da dignidade humana e do mérito, nas sociedades democráticas modernas. A igualdade garantindo assim a dignidade humana e o mercado regulando o mérito, segundo a estrutura da divisão social do trabalho, norteada pela atividade industrial.

Contudo, o avançar da história demonstrou que, a igualdade formal não foi capaz de superar as contradições e injustiças consectárias do conflito de classe, de grupos, de gênero e etnias, sendo preciso superar suas generalizações e promover, além do direito à igualdade, o direito à diferença.

Neste contexto, tornou-se essencial considerar a ampliação conceitual de igualdade, a qual, segundo Deus (2019), para além da igualdade formal, passou a abarcar a igualdade enquanto reconhecimento identitário fundamental para balizar o tratamento especial destinado a grupos discriminados e vulnerabilizados.

Concernente à referida ampliação conceitual, Boaventura de Souza Santos (2006, p. 316 *apud* Deus, 2019, p. 92) sintetiza, brilhantemente, acerca do seu objetivo finalístico: *"*temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*".*

Em síntese, na contemporaneidade emergiram contextos que tensionam os limites do Estado Liberal, que, para Silva Filho e Cunha (2014), ao se manter apático face às assimetrias econômicas e sociais, reproduziu injustiças, concentrando renda

e poder, atuando seletivamente em benefício de alguns e em prejuízo de outros.

Neste cenário, ressalta-se a importância do acesso igualitário a oportunidades, que segundo Silva Filho (2014, p. 3), traz à baila, o conceito de equidade, entendido como promoção da justiça social por meio do tratamento diferenciado dos sujeitos, na busca pela igualdade de resultados, sinteticamente concebida por “tratar de forma desigual os desiguais” Importa pois, considerar as pessoas como diferentes, e a partir de suas diferenças promover a justiça social.

Com efeito, o amadurecimento conceitual da igualdade, sob a tutela do princípio da equidade, correspondente à igualdade material sedimentada sobre o ideal de justiça social e distributiva, possibilitou, por exemplo, a propositura de ações afirmativas como forma de reparar as desvantagens acumuladas de grupos sociais discriminados.

No Brasil, a efetivação dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais foi reconhecida como alicerces do Estado Democrático de Direito e da redução das desigualdades sociais, na Constituição Federal de 1988. Segundo Candau e Sacavino (2008), a luta pela redemocratização do país envolveu diversos setores da sociedade civil que denunciaram violações aos Direitos Humanos cometidos sob a égide do regime autoritário e o consequente direito de reparação. Para essas autoras, a Educação em Direitos Humanos foi um potente instrumento político para orientar a construção de uma cidadania alinhada com a democracia, a contrapelo do projeto ditatorial.

Nesse cenário de disputas a EDH foi mobilizada como ferramenta pedagógica para organizar as demandas sociais por igualdade. Nessa direção, especificamente no país, a luta por Direitos Humanos encontra no combate ao racismo, um expoente relevante, uma vez que, a legislação brasileira após a abolição da escravatura, além de não promover a inclusão da população negra, perpetuou o racismo por meio de ações como a criminalização de expressões culturais e identitárias dessa população, tais como, a dança e a religião.

Outrossim, no país, o racismo operava a partir da prática recorrente de sua negação, fato inconteste, observado desde a promulgação da primeira constituição republicana de 1891, que limitou a questão racial à igualdade formal, posicionamento lacônico constatado também nas Constituições de 1934 e de 1937.

Para além do arcabouço legal, o reiterado posicionamento racista no país, revelou-se, quer seja pela adoção de práticas explícitas como a eugenia e o processo

de branqueamento da população, quer seja, pela adoção do mito da democracia racial, constructo ideológico das elites escravocrata e republicana, capaz de reduzir a desigualdade racial existente, a um consectário da escravidão dos negros, e como tal, fadada ao desaparecimento diante do processo de miscigenação, que para um de seus maiores defensores, Gilberto Freyre, revelava segundo Pinhel (2024), uma conquista civilizatória do povo brasileiro (positivação da miscegenação), uma vez que, a categoria mestiço, outrora demeritória para os eugenistas, representaria um fator de integração do negro na sociedade. Assim, conforme Domingues (2003), Gilberto Freyre, por meio de sua obra, "*Casa Grande & Senzala*", de 1933, sedimentou essa representação dominante do senso-comum acerca das relações entre negros e brancos no país, transformando-a na ideologia racial oficial.

Alinhados a estas teses, consolidaram-se no país, argumentos que defendiam a transitoriedade da discriminação racial, que inicialmente, desapareceria com o processo de miscigenação, e posteriormente, com o desenvolvimento de uma economia capitalista e de sua ordem competitiva.

Contrapondo-se a estas teorias, a perpetuação da exclusão do negro na sociedade brasileira constatada, por exemplo, na representação desproporcionalmente alta de negros na população pobre, encarcerada e analfabeta demonstrava o recrudescimento do racismo.

No curso da história, segundo Oliveira (2015), coube ao sociólogo Florestan Fernandes ressaltar o vínculo entre raça e classe no processo de desenvolvimento socieconômico brasileiro, apresentando o negro como explorado, durante e depois da escravidão, uma vez que, as assimetrias presentes nas relações raciais do passado haviam sido reabsorvidas e redefinidas no contexto do trabalho livre. Florestan acreditava na incompatibilidade da discriminação racial com a ordem competitiva típica da sociedade capitalista. Para ele, o mito da democracia racial estava a serviço dos interesses elitistas que objetivavam, por derradeiro, desidratar os movimentos sociais.

Entretanto, Carlos Hasenbalg (2005, p. 14) vai além, ao se opor "à explicação historicista e culturalista acerca da persistência do racismo como uma sobrevivência da ordem escravocrata na sociedade de classes", depois da abolição. Para ele, à explicação estrutural-funcional da reposição do preconceito e da discriminação racial se soma uma dimensão política acerca do significado de raça como critério de estratificação social, consubstanciada por questões, tais como, o clima ideológico

internacional, o nível de mobilização política de grupos racialmente subordinados em contraposição a qualquer lógica inerente ao industrialismo. Ainda, segundo Hasenbalg (2005, p. 34), *"*[...] foi no processo de transformação da economia escravocrata em uma economia de pagamento de salários, que surgiu também uma nova lógica de preconceito e exclusão racial*"*.

Sob essa ótica, o mito da democracia racial estruturou a manutenção do poder pelas elites. Assim, o período posterior à abolição, que superou a coerção física direta da escravidão e transferiu o eixo da dominação para a esfera ideológica, consolidando a hegemonia por meio do consenso cultural.

Nessa linha de pensamento, conforme Trapp (2022), expoentes do Movimento Negro, como a histroriadora Beatriz Nascimento, reconheciam a importância do trabalho de Florestan, contudo, apontavam para o necessário estudo do negro sob a perspecitva da dimensão epistemológica propriamente racial do processo social, uma vez que, o capitalismo como tecnologia social de exclusão realinha e reforça o racismo, conforme explicita Cida Bento (2022, p. 40), "[...] Uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito de raça vendido como liberalismo meritocrático, na verdade está impondo capitalismo racial".

Em outras palavras, segundo Hasenbalg (2005) a persistência da subordinação de "não-brancos", após a abolição, para além de uma mera sobrevivência do escravismo e seus padrões arcaicos, assenta-se nos interesses materiais e simbólicos do grupo dominante branco. Com efeito, o sistema industrial não foi capaz de dissolver as estruturas de estratificação racial formadas num passado pré-industrial, ao contrário, perpetuou o padrão global de supra-ordenação - subordinação racial prevalecente na sociedade como um todo, que segundo Stanislav Andreski (1969 *apud* Hasenbalg, 2005, p. 83):

> [...] Uma vez que uma superposição bem definida de raças passa a existir, cria-se uma situação em que é bastante racional para seus beneficiários tentar perpetuá-la. Assim, independentemente do conteúdo irracional das crenças e ideologia raciais, as práticas racistas podem ser racionais em termos da preservação da estrutura de privilégio e dominação dos brancos.

Nesta seara, Cida Bento contribui para iluminar e ir além acerca de um desdobramento deste contexto, a partir do conceito de "pacto da branquitude", segundo o qual:

> [...] As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem,

> regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios (Bento, 2022, p. 18).

Ademais, o mito da democracia racial produziu a negação de uma identidade para a população negra, que se viu embaraçada sob o manto da miscigenação, aderindo a um sistema de classificação racial, que privilegiava termos tais como, mulato e moreno, em detrimento da categoria negra, obtendo como consequência, o embranquecimento artificial da população, consolidando um mito criado para manter a elite branca hegemônica no Brasil. Por isso, a construção ideológica da democracia racial, segundo Pinhel (2024), foi adotada especialmente entre 1967 e 1974, período militar, no qual, qualquer contestação a essa ideia era considerada menção ao racismo e ameaça à segurança nacional, cujo controle social tinha como estratégia, a neutralização dos conflitos raciais. A exemplo disso, segundo especialistas, o censo de 1970 foi esvaziado da variável cor ou raça, para omitir evidências de desigualdades raciais no país.

Efetivamente, segundo Telles (2003 *apud* Arbache, 2006), a mistura racial e a categorização fluída das raças tornou-se um obstáculo para a luta contra o racismo e para o fortalecimento do Movimento Negro, enquanto arena de debate político antirracista, que milita pela construção de uma identidade negra capaz de reconhecer-se por sua especificidade cultural e ser capaz de resistir à captura do processo de homogeneização cultural hegemônico. Acerca desse contexto, pondera Lépine (1987 *apud* Oliveira, 2015, p. 134):

> [...] O negro muda em função de uma história que não é a dele, mas a do branco. O homem de cor é, de modo geral, um homem dividido, dilacerado. Socializado no seio da cultura dominante do branco, ele aprende desde pequeno a internalizar os modelos, os valores, os ideais dos brancos. Sofre um processo de embranquecimento psíquico compulsório: ‘existe nele um brancor’; ‘ele deveria ser uma coisa, e ele é outra’

Desveladas tais estruturas sob a perspectiva teórica, a luta política e o intercâmbio profícuo entre o Movimento Negro e os acadêmicos proporcionou também, segundo Pinhel (2024), alterações metodológicas nas análises sociais com base em dados censitários, até então enbranquecidos pelo incremento da categoria pardo. Estatisticamente, segundo Santos (2008) há uma grande proximidade entre pardos e pretos no que se refere ao acesso a direitos constitucionais. Por outro lado,

essas diferenças são marcantes quando esses grupos são comparados ao grupo branco, de tal modo que pardos e pretos estão sujeitos a um denominador comum, a discriminação racial e isso por si só justifica a união taxonomica de ambos na categoria negro. Contudo, faz-se mister demarcar que raça nesse caso é abarcada pelo seu sentido sociológico e político não devendo ser subsumido a uma realidade natural ou conceito biológico.

Com efeito, a agregação secundária das categorias pardo e preto numa única categoria, a negra, promoveu a expansão desta última, de tal modo que, no ano de 2010, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011) ela superou a categoria branco, alcançando 50,94%, contra 47,51%, respectivamente. No ano de 2022, mais uma vez, a população negra foi maior do que a população branca, e a representação racial ficou assim distribuída: 43,5% de brancos/as, 45,3% de pardos/as, 10,2% de pretos/as, 0,6% de indígenas e 0,4% de amarelos/as (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Estudos recentes explicam o incremento percentual da categoria negra como consequência da reclassificação racial da população, provocada pelas políticas de ações afirmativas e a consequente valorização da identidade negra.

Além disso, os dados censitários expõem a contradição dos discursos hegemônicos que historicamente dominaram a sociedade brasileira e que se utilizaram das instituições para a manutenção do racismo estrutural, numa dinâmica já descrita na literatura marxista, na qual, a superestrutura perpetua o domínio da classe dominante, mantendo o *status quo* social e econômico. Em síntese, as diferenças raciais no Brasil são definidoras das diferenças sociais e são explicadas por um amplo, complexo e instigante arcabouço teórico.

O cenário até aqui exposto revela que o racismo no Brasil consubstanciou-se num processo de estratificação social que desde o início de sua história, organizou as relações sociais de forma contundente e que, a violência do silenciamento de sua denúncia foi combatida de maneira hercúlea pelo povo negro, com especial destaque para o ativismo do Movimento Negro no país.

No avançar da história e malgrado os desafios deste contexto, a luta antirracista no Brasil alcançou um importante avanço, pois a aproximação entre o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e o Movimento Negro, proporcionou uma abertura política para o debate racial no país.

Neste ensejo, segundo Trindade *et al.* (2025) uma importante conquista se deu

com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, apesar do Governo FHC não ter avançado na sistematização de políticas de combate ao racismo, priorizando ações pontuais desta agenda.

Nesse mesmo governo, foi criado em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que buscava desenvolver, segundo Arbache (2006), ações afirmativas para acesso de negros, povos indígenas, mulheres e pessoas portadoras de deficiência, aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologia de ponta.

Contudo, os percalços de ordem executiva impediram o avanço das ações, implicando no desprestígio do Movimento Negro, cujas demandas foram então secundarizadas e/ou ignoradas. Foi este contexto, que segundo Arbache (2006), alavancou a participação da sociedade no desenvolvimento de políticas afirmativas, sobretudo no âmbito dos governos locais e do setor privado.

No campo acadêmico, conforme Pinhel (2024), avançou-se no entendimento de raça como campo legítimo de estudo das ciências sociais, uma vez que, a ideia de raças humanas havia sido superada pela ciência biológica, seu uso foi mantido para demonstrar o quanto a ideia de raça é mobilizada para criar hierarquias sociais, interseccionada por outros fatores tais como, gênero e classe social. A proliferação de pesquisas sobre o tema, reforçou o papel do Movimento Negro como o responsável por dar centralidade à questão racial, no bojo da agenda dos Direitos Humanos no Brasil, reconhecendo que a população negra é especialmente vitimada por violações desses direitos devido à persistente discriminação racial e sua posição na estrutura socioeconômica no país.

Segundo Budiño e Pommer (2021), a participação do Movimento Negro em reuniões com expoentes do capitalismo global, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, denunciou as falhas do governo brasileiro no combate ao racismo, pressionando-o por mudanças.

Arbache (2006) afirma que, apesar do mito da democracia racial ter sido contestado, a política externa do Brasil até o final dos anos 1990, perpetuava a ideia de um país tolerante às diferenças raciais, mantendo-se conservadora.

No avançar da história, a mudança de postura mais efetiva no âmbito governamental foi impulsionada pela Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância,, realizada em Durban, na África do Sul. A Conferência de Durban foi um divisor de águas, pois trouxe

significativas contribuições para o debate racial em nosso país, por isso passaremos ao seu exame mais detalhado a seguir.

No ano de 2001, segundo Budiño e Pommer (2021), a Organização das Nações Unidas, preocupada em verificar os avanços alcançados no combate ao racismo, desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, promoveu a Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância, em Durban, na África do Sul.

Outrossim, a Conferência guardava como grande propósito, segundo Thomaz e Nascimento (2003), oferecer um arcabouço normativo, consubstanciado por instrumentos capazes de subsidiar o combate à discriminação racial e suas manifestações contemporâneas.

Anteriormente, em maio de 2000, em Genebra, por ocasião da realização da Conferência Preparatória para a Conferência de Durban, segundo Arbache (2006), o governo brasileiro ampliou o diálogo com o Movimento Negro, incentivado, sobretudo, pelo desconstrução internacional da imagem do Brasil como país tolerante racialmente, que detinha harmonia nas relações étnico-raciais.

Esse contexto constrangedor, conforme Budiño e Pommer (2021), favoreceu a participação do Movimento Negro na preparação da Conferência de Durban, e o esforço conjunto do movimento e da delegação brasileira na Conferência, rendeu frutos como a indicação da ativista Edna Roland (2000 *apud* Thomaz; Nascimento, 2003, p. 36), como Relatora Geral da Conferência, que se pronunciou de forma objetiva: “[…] a pobreza é um resultado do racismo, enquanto, por seu turno, o racismo é usado para justificar a expropriação de riqueza de alguns em benefício de outros.”

Além disso, o Movimento Negro foi altivo ao denunciar as características específicas do racismo no Brasil, sua naturalização e o consequente silenciamento de sua denúncia como marcadores de um processo que permanecia alijando a população negra dos direitos e enfraqueciam a democracia no país.

Outro bom fruto foi o crescimento da mobilização interna do Movimento Negro, que em última instância, logrou enorme êxito quando, em setembro de 2001, quando o governo brasileiro constrangido pela repercussão negativa do país, anunciou um programa de ação afirmativa, com vistas à eliminação do racismo e seus consectários, sobretudo a falta de oportunidades para afro-brasileiros no mercado de trabalho.

Esta conquista foi ainda mais relevante se considerarmos que, no Brasil, conforme Arbache (2006), as políticas sociais que buscam combater o racismo e a

desigualdade racial, podem ser divididas em legislação anti-racista e a ação afirmativa, sendo esta última, instituída de forma sistemática, após a Conferência de Durban, contexto a partir do qual, o Estado passou a assumir significativo papel na implementação de políticas voltadas para a correção das desigualdades e discriminações raciais em observância à Declaração e ao Programa de Ação da Conferência (Nações Unidas, 2001, p. 65), cujo centésimo artigo, abaixo transcrito, sintetiza essa diretriz:

> [...] 100 – Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoveram o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada

Ainda, segundo Arbache (2006), o texto da conferência proporcionou o entendimento acerca do combate ao racismo para além do plano teórico, atingindo de forma robusta o campo de práticas concretas, capazes de mobilizar a ação do Estado na mitigação e eliminação das desigualdades raciais, adaptando as ações afirmativas aos contextos específicos do país, particularmente no âmbito das políticas educacionais.

A escolha pelo campo da Educação é tributária, segundo Carlos Hasenbalg (1979 *apud* Guimarães, 2006) de teorias sociológicas que vinculam cor e diferenças socioeconômicas a um processo de cumulação de desvantagens que subjuga a população não branca, reconhecendo assim, que pretos e pardos estão em franca desvantagem no processo de aquisição educacional.

Neste compasso, a desigualdade educacional é um fator central para explicar as disparidades de renda. Hasenbalg (1979 *apud* Guimarães, 2006) argumenta que, se deixada aos *"ritmos naturais"*, a eliminação das desigualdades raciais levaria várias gerações, daí a importância de expedientes que sejam capazes de abreviar o tempo para que se alcance tal mudança e, as ações afirmativas se constituem numa possibilidade concreta para esse fim.

No curso da mudança, o governo federal lançou em 2002, o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos (II PNDH), relacionado ao Programa Nacional de Ações Afirmativas e ao Programa Diversidade na Universidade, criados para fortalecer as políticas de acesso ao nível superior a grupos desfavorecidos (Baranzeli, 2014 *apud* Espínola, 2022).

Outro avanço importante, conforme a Escola Nacional de Educação Pública (ENAP) (2025), ocorreu no ano de 2010, quando entrou em vigor a Lei 12.288, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, após um longo processo de tramitação, a sua instituição é considerada uma importante conquista para a luta antirracista no país. No que concerne à Educação, por exemplo, o estatuto prevê a obrigatoriedade do estudo de História geral da África e de História da população negra no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, tanto públicos quanto privados, conforme as diretrizes e bases da educação nacional.

Consequente a essas medidas foi observado, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023) um aumento de 167% do número de ingressos na educação superior federal por meio das ações afirmativas nos últimos dez anos.

No plano internacional, o Brasil mais uma vez reafirmou seu compromisso com o combate ao racismo por ocasião da 78ª Assembleia da Organização das Nações Unidas, em setembro de 2023, quando, segundo ENAP (Escola Nacional de Administração Pública, 2025), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, propôs reforçar o compromisso global com o direito dos povos indígenas e afrodescendentes, bem como, com a erradicação do racismo e implementação de medidas reparatórias aos danos sofridos por estas populações.

2.1.1 Ações Afirmativas, contexto internacional e brasileiro

Segundo Lima (2014), as “políticas de reserva” surgiram na Índia, ainda no período do reinado britânico no país (1757-1947), no começo do século XX, quando foram implementadas cotas em algumas províncias do sul do país, em resposta aos crescentes movimentos populares contra a dominação de membros da mais alta casta, a Brahmin.

A Ação Afirmativa na Índia, conforme Lima (2014), sempre se apresentou no formato de “reservas” (posições ou assentos reservados), para os quais os candidatos poderiam obter acesso sem ter que competir com candidatos de grupos não contemplados pela política de cotas. Presentes na Índia desde a Constituição de 1949, as cotas ainda são obrigatórias no serviço público e contemplam também a educação superior.

Para Weisskopf (2008 *apud* Lima, 2014) a previsão de vagas no ensino

superior), resultou na integração de Dalits e Adivasis (povos tribais que vivem em áreas remotas), às profissões de elite na Índia, sendo este um dos principais benefícios obtidos com as políticas de ações afirmativas, principalmente se considerarmos o fato de que esses dois grupos representam 1/4 da população indiana.

A adoção de ações afirmativas em outros países, segundo Lima (2014), guardava o mesmo propósito, promover a igualdade a grupos sociais subjugados a situações de desvantagem. Assim, na Malásia, foram empreendidas medidas de promoção da etnia majoritária, os Buniputra, subjugados pelo poder econômico de chineses e indianos; em Israel, contemplaram-se os Falashas, judeus de origem etíope; na Nigéria e na Alemanha, as ações foram direcionadas às mulheres; na Colômbia, aos indígenas; no Canadá, aos indígenas e às mulheres, e na África do Sul, aos negros (Lima, 2009 *apud* Silva Filho, 2014).

Nos Estados Unidos (EUA), segundo Cesar (2003 *apud* Arbache, 2006), no pós-guerra, na década de 1960, sob a pressão de grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”, orientados por lideranças como Martin Luther King e Malcolm X, ou ainda, por grupos como os “Panteras Negras”, a luta contra a discriminação racial ampliou a idéia de que, as leis antidiscriminatórias não eram suficientes para combater as desigualdades sedimentadas pela escravidão e pela segregação e que, ao Estado caberia não só compensar os grupos prejudicados pelas discriminações passadas, mas também criar mecanismos para prevenir futuras ocorrências.

Neste contexto, segundo Ferreira (2023), sob franca inspiração no exemplo indiano de inclusão dos dalits, o Movimento Negro passou a reivindicar medidas de reparação e integração da população negra por meio da adoção de Políticas de Ação Afirmativa.

No avançar da história, coube ao presidente dos EUA à época, John Kennedy, em 1961, iniciar este processo editando a Ordem Executiva n. 10.925, que criava a Comissão pela Igualdade de Oportunidades no Emprego (EEOC), “cuja missão seria acabar com a discriminação racial nos contratos federais de emprego” (Cesar, 2003 *apud* Arbache, 2006, p. 166).

No campo da Educação, em 1962, um fato constituiu-se num divisor de águas, isto porque, ao recusar, por duas vezes, a admissão do jovem afro-americano, James Meredith, a Universidade do Mississipi, instituição adepta à política segregacionista,

protagonizou um episódio que, segundo Lima (2014), foi a força motriz para impulsionar a implementação em 1964, da Lei dos Direitos Civis nos EUA, a qual declarou a ilegalidade da discriminação em todos os espaços públicos, e para além disso, a obrigação das instituições educacionais que recebam recursos financeiros federais, de promover a integração racial em seus programas.

Outro importante avanço foi dado, conforme Arbache (2006), em 1965, quando o Presidente Lyndon B. Johnson editou a Ordem Executiva n. 11.246, com o propósito de proibir qualquer tipo de discriminação com base em raça, credo, cor ou origem nacional, como também, promover oportunidades de trabalho por meio de programas contínuos de ação afirmativa em cada departamento ou agência governamental.

Constata-se, segundo Lima (2014), que o surgimento das ações afirmativas nos EUA, se deu num contexto de luta antirracista contra a segregação racial legalmente implantada, capitaneada pelo movimento negro, a partir dos anos 1950, cujo objetivo central era assegurar aos afro-americanos, o direito de ocupar lugares exclusivamente reservados à população branca, alcançando assim, o equilíbrio racial, sobretudo, nos ambientes escolares e laborais.

Contudo, conforme Lima (2014), longe de ser um consenso no bojo da sociedade estadunidense, para alguns, as políticas compensatórias representavam a garantia de oportunidades iguais, tanto na educação como no emprego, para outros, tratavam de discriminação invertida, cuja solução passaria pelos tribunais.

Segundo Arbache (2006) nos EUA, a vinculação entre ação afirmativa e o aumento da presença de negros em um determinado setor do mercado de trabalho ou instituição de ensino, consoante dados estatísticos de representatividade, estabeleceu uma política de cotas rígidas, por exemplo, no contexto das universidades nos anos 1970. No entanto, em 1978, as cotas rígidas foram consideradas inconstitucionais, permanecendo, porém, o uso do critério raça, desde que combinado com outros critérios, na seleção de novos candidatos para a universidade.

Além disso, segundo Ferreira (2023), ocorreu um redirecionamento do discurso em defesa das ações afirmativas naquele país, dado que inicialmente se defendia a ideia de reparação à escravidão e às leis segregracionistas, e posteriormente, passou-se a defender a ideia de diversidade e seus benefícios, garantindo que a diversidade da sociedade estadunidense se fizesse presente no Ensino Superior.

Ulteriormente, segundo Ferreira (2023), no ano de 2023, a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu pela inconstitucionalidade das ações afirmativas

consubstanciadas pelo critério raça nas admissões às universidades, vez que, estas, estariam em franca afronta à décima quarta emenda da Constituição do país, a qual garante proteção igualitária dos cidadãos. Esse novo entendimento coaduna com o recente capítulo da história daquele país, na qual, o reacionarismo e a supremacia branca avançaram mediante à eleição de Donald Trump em 2024, que, aliás, em seus primeiros atos como presidente do país, encerrou o funcionamento de agências do governo que cuidavam de programas de diversidade e inclusão social.

Conclui-se, portanto, que não há um consenso estabelecido sobre a implementação das ações afirmativas nos Estados Unidos, o que faz a luta antirracista no país ora avançar, ora retroceder, cabendo assinalar também que as políticas de ações afirmativas naquele país se desenvolvem no seio de uma sociedade neoliberal que não objetiva a superação da luta de classes. No entanto, a experiência desse país, segundo Arbache (2006), tem servido de base para adaptações e seu espalhamento em diversos países, com diferentes modalidades de implementação, tais como, o sistema de bônus e os incentivos fiscais como instrumento de motivação do setor privado, bolsas de estudo, programas especiais de treinamento, recrutamento ativo, reforço escolar entre outras.

Ademais, a experiência acumulada sobre a temática reforça que tais procedimentos obtêm melhores resultados quando são acompanhados por medidas de cunho social complementares, quais sejam: melhorias na qualidade do ensino público fundamental; políticas de redistribuição de renda; reforma tributária e reforma agrária.

Em síntese, conforme Landim *et al.* (2025), apesar de toda controvérsia, é inegável que os objetivos capitais das ações afirmativas sejam a redução das desigualdades e a promoção de justiça social voltada para os grupos socialmente fragilizados. Por isso, pode-se bem definí-las como:

> [...] Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e á neutralidade dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.[...] elas visam não somente combater as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, as supracitadas ações afirmativas têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (Landim *et al*., 2025, p. 34448).

Quanto ao contexto brasileiro, evidencia-se, assim como no EUA, a participação singular do Movimento Negro, que reivindicou do Estado Brasileiro, o reconhecimento acerca das desvantagens às quais, a população negra foi e ainda é submetida, permanecendo subjugada à mazela nefasta da exclusão social, o que significa dizer, à denegação de direitos essenciais de cidadania, sendo necessário, portanto, romper com a retórica vazia das boas intenções e atuar de forma concreta com ações efetivas para enfrentar a exclusão do negro no Brasil.

No cerne do Movimento Negro, segundo Silva, Pádua e Dantas (2024), realça-se a figura do ativista Abdias Nascimento, que traz à baila, uma importante reflexão sobre ações do Estado Brasileiro em benefício de contingentes populacionais específicos, como o que ocorreu em relação da população imigrante branca e europeia.

Ferreira (2023) argumenta que tal procedimento não têm a nota de ação afirmativa, vez que, não guarda relação com minorias discriminadas, contudo, cabe salientar que, a crítica de Abdias projeta-se sobre um Estado que, costumeiramente, mobilizou-se para beneficiar a população branca por meio de ações de discriminação positiva. Por isso, ulteriormente, se há algo novo, isso diz respeito ao público alcançado por essas ações, a população negra.

Nesta linha, Ferreira (2023) também questiona o crédito de ação afirmativa dado à chamada “Lei dos Dois Terços”, ocorrida no governo de Getúlio Vargas, quando se estabeleceu que, pelo menos dois terços de todas as contratações feitas por empresas em território brasileiro, fossem ocupadas por brasileiros natos, favorecendo, colateralmente, a entrada de negros no mercado de trabalho industrializado, formalmente dominado por trabalhadores imigrantes. Para Ferreira (2023), esta iniciativa almejava inibir a imigração, bem como conter o desemprego entre os brasileiros, objetivos que se distanciam da concepção de ação afirmativa, como procedimento.

Assim, segundo Ferreira (2023), malgrado a ambiguidade de seus objetivos, aceita-se que a primeira ação afirmativa no Brasil, ocorreu em 1968, por meio da Lei do Boi, (Lei Federal nº 5.465 de 3 de julho de 1968), que prescreveu a reserva de vagas nas instituições públicas de ensino para agricultores e seus filhos, com auspícios de ampliação da produção agropecuária e enfraquecimento do movimento de reforma agrária.

Noutro giro, para Moehlecke (2004 *apud* Ferreira, 2023), a reserva de vagas para portadores de deficiência em concursos públicos, prescritas na Constituição de 1988, constituem, efetivamente, o marco legal das Ações Afirmativas no país.

Nesta mesma direção, conforme Arbache (2006), outras iniciativas são dignas de menção, como a do Congresso, que em 1990, estipulou que até 20% dos cargos públicos federais, ocupados por meio de concursos públicos fossem reservados para deficientes e, em 1991, grandes empresas (com quantitativo superior a 100 funcionários) estariam obrigadas a ocupar até 25% dos cargos, com pessoas portadoras de deficiência física. Posteriormente, em 1996, o Congresso estabeleceu que pelo menos 20% dos candidatos nas eleições fossem mulheres.

Com efeito, o breve panorama citado, reforça a fala de Abdias, uma vez que, quando a população negra foi beneficiada por algumas ações, tratava-se de uma colateralidade.

Como dito anteriormente, a Conferência de Durban provocou o Estado Brasileiro a promover ações concretas a favor da pauta antirracista, e assim, a partir de então, iniciou-se uma série de procedimentos direcionados à população negra. Neste contexto, em 2001, o Ministério da Justiça e o Supremo Tribunal Federal (STF) abriram processos enfatizando que 20% dos diretores, consultores sênior e funcionários de empresas terceirizadas que prestassem serviço ao STF deveriam ser negros. Em 2002, o Ministério do Trabalho determinou a destinação de 20% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) referente ao treinamento e capacitação profissional, para trabalhadores negros, preferencialmente às mulheres negras, e em 2002, criou-se a Secretaria de Combate ao Racismo, assim como se manteve o programa de cotas na UERJ, apesar de 200 mandados de segurança contra as cotas naquela universidade.

No ensino superior, segundo Arbache (2006), no âmbito do governo federal e do Ministério da Educação, criou-se o Programa Diversidade na Universidade, como objetivo de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, particularmente, os afrodescendentes e os indígenas. Em novembro de 2003, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial, com o intuito de elaborar propostas que favorecessem não apenas o acesso, mas, também, a permanência no ensino superior. No mesmo ano, foi sancionada a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, “que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e incluiu no currículo oficial da rede de

ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira" (Santos, 2003 *apud* Arbache, 2006, p. 215).

No estado do Rio de Janeiro, em 2002, a Assembléia Legislativa, anunciou a destinação de 50% das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, aos estudantes egressos das escolas públicas do Estado, e que 40% das vagas nas universidades estaduais seriam dedicadas a negros e pardos, por meio da Lei n. 3.078/2001.

Segundo Arbache (2006), outras iniciativas se multiplicaram nessa linha, por exemplo, quando a Universidade Estadual da Bahia, destinou 40% de suas vagas de graduação e pós-graduação para alunos negros e pardos, assim como, em 2004, a Universidade de Brasília (UNB), destinou 20% das vagas de cada curso para vestibulandos negros, como também, no mesmo ano, a Universidade Federal de Alagoas, reservou 20% do número total de vagas de seus cursos para negros oriundos de escolas públicas. Em Minas Gerais a Universidade Estadual de Diamantina reservou 20% de suas vagas para estudantes residentes no Vale do Jequitinhonha, região considerada a mais pobre do estado.

No ensino universitário privado, segundo Ferreira (2023), o avanço se deu por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Medida Provisória 213 de 10 de setembro de 2004, o programa contempla egressos das escolas públicas, ou bolsistas das escolas privadas, deficientes físicos e candidatos pretos, pardos e indígenas, em conformidade de representatividade segundo dados censitários do IBGE em cada estado da federação.

As medidas supracitadas reportam a Educação Superior como um locus privilegiado no tocante às ações afirmativas, isto guarda relação íntima na forma como o racismo expressa-se socialmente, segundo Telles (2003 *apud* Arbache, 2006, p. 183):

> [...] o racismo e a discriminação agrupam as pessoas em um sistema de classes altamente desigual, permitindo que os brancos mantenham privilégios para si e suas gerações. No Brasil, 10% dos mais ricos recebem, atualmente, 28% mais do que a média de pessoas, entre 40% mais pobres. Os cidadãos brancos compõem a imensa maioria das classes média e alta, enquanto os negros e pardos se encontram entre os pobres, de modo desproporcional. Isso reflete uma diferença na educação, pois os trabalhadores são remunerados de acordo com sua ocupação e conhecimentos e, portanto, um nível mais elevado de educação significa maior renda. Nas regiões mais pobres do país, às vezes, não há escolas, o que afeta significativamente os negros

Ainda segundo Telles (2003 *apud* Arbache, 2006), no sistema de exclusão da população negra perpetuado no Brasil, verifica-se que o sistema universitário aumenta, consideravelmente, a distância racial no ingresso à universidade, e nas últimas três décadas, foram os brancos, os maiores beneficiados, pois ingressaram nas universidades em maior taxa do que os negros. Verifica-se portanto, que a educação vincula-se de maneira perversa com a renda no Brasil e para suplantar esse contexto, é necessário garantir maior acesso dos negros e pardos a universidades, o que significa dizer, maior aesso à classe média da sociedade, onde são altamente excluídos.

Constata-se pois, que, a luta antirracista no Brasil logrou constranger o mito da igualdade racial, e tem sido por meio das Ações Afirmativas que se tem reduzido a desigualdade racial no ensino superior.

Contudo, Telles (2003 *apud* Arbache, 2006), sustenta que as cotas raciais são um ponto de partida importante para tratar da desigualdade racial em nível universitário, embora ainda insuficientes, pois não se pode tratá-las como uma panacéia. Além disso há muitos setores na sociedade brasileira contrários à política de cotas que trazem à baila argumentos para desqualificar tais medidas, reportando-as como opostas “às tradições filosóficas, culturais e legais do país, invocando ao reexame de conceitos tais como mérito, raça, proporcionalidade e oportunidade, que guardam vínculo ao princípio da igualdade.

Neste giro, no tocante às críticas às ações afirmativas, verifica-se, segundo Budiño e Pommer (2021), argumentos baseados no entendimento de que, a Constituição Brasileira busca a igualdade de oportunidades e não a igualdade de resultados. Ainda neste contexto, alguns setores da esquerda marxista afirmam a centralidade da categoria classe na exploração do indivíduo e rejeitam o enfoque na raça, pois este dividiria a luta da classe trabalhadora.

Constata-se que tais argumentos se consubstanciam em visões universalistas que subsumem as particularidades existentes na categoria da classe trabalhadora.

Budiño e Pommer (2021) reportam ainda que, as críticas ao sistema de cotas, têm ainda outros argumentos, como a possível estigmatização do diploma dos negros ou pardos no mercado de trabalho; o enfraquecimento da meritocracia e da excelência acadêmica e certa indefinição na categoria raça face à autodeclaração.

Por todo o exposto, verifica-se, segundo Silva, Pádua e Dantas (2024), que a temática das ações afirmativas recupera o conceito de *repation (redress)* que, sob a

perspectiva dos Direitos humanos encerra a obrigação legal da parte infratora de reparar os danos causados à parte lesada. O termo é reconhecidamente consagrado no tocante às vítimas de tortura e outras violações de direitos humanos e de direito humanitário internacional.

Consequentemente, ao se reconhecer as ações afirmativas como políticas públicas de reparação histórica, assume-se que o período da escravidão negra foi estruturante de um passado histórico violento e perpetuador de desigualdades sociais, culturais e econômicas que, ainda na contemporaneidade, são identificáveis nas vidas das populações negra e indígena.

Noutro giro, quanto à discriminação, cabe também, esclarecê-la como um elemento importante para a conceituação de ação afirmativa, no tocante à sua diferenciação entre discriminação positiva e negativa. Para além do senso comum, discriminação demarca o significado de distinçao e separação, e por isso, a ação afirmativa opera no pólo da discriminação positiva, que objetiva promover melhores condições ao grupo discriminado, operando sob princípio da equidade.

Segundo Santos (2008), o princípio moral da igualdade pode ser usado para reformular e criticar as leis que a legitimam, posto que a igualdade enquanto princípio moral é anterior às leis que a positivam. É por isso, que para produzir igualdade, muitas vezes, é preciso discriminar positivamente.

Constata-se pois que o racismo opera a desumanização dos não-brancos, para que os brancos experimentem a supremacia branca, utilizada, inclusive, para justificar a exploração do negro. Nesse sentido a expressão não-branco demarca a exata idéia da negação ao direito de humanização do negro.

Impõe também considerar que os fenômenos discriminatórios são historicamente anteriores à luta de classes e por isso têm certa autonomia relativa, mas no contexto do capitalismo, as assimetrias de raça foram internalizadas na contradição entre burguesia e proletariado, demarcando e especificando o proletariado negro. Ademais, são as estruturas econômicas e políticas de poder que ditam a dinâmica da opressão sobre o recorte racial.

Convém assinalar entretanto que, no contexto das sociedade liberais, a luta antirracista tem sido apartada propositalmente da luta contra as assimetrias de classe, contudo, esta é a forma liberal de captura das demandas do proletariado, que aquiesce parcialmente com suas reivindicações, sem contudo, alterar sua estrutura.

No tocante à miscigenação e o argumento acerca da impossibilidade de se operar uma divisão objetiva entre brancos e negros, e por isso, somente reconhecer o Brasil como país de mestiços, há que se rememorar que, a miscigenação não opera a igualdade, tampouco a dissolução da violência contra a população negra. Analogamente, podemos dizer que, homens e mulheres no Brasil, estabelecem laços e relações familiares “cordiais”, contudo, isto não encerra a assimetria de gênero, tampouco a violência que esta desigualdade impõe às mulheres. Assim não se trata somente de se reconhecer negro ou mestiço, mas de entender que, desaparecendo a categoria negra, o racismo encontrará um novo alvo “não-branco”, os mestiços.

Por outro lado, afirmar a identidade mestiça em franca oposição ao padrão branco que se impõe dominante e não reduzí-la à definição de “não-branco”, é algo relevante enquanto procedimento de ruptura com a supremacia branca, porém isso não significa dizer que, a partir da positivação simbólica da identidade mestiça, ela opere por si só, o desaparecimento do racismo na prática. Assim, a negação da negritude e reivindicação da categoria mestiço, sobretudo pelos mestiços originários de brancos e não negros, como os indígenas, pode culminar numa armadilha retórica já vista no país, de apagamento das identidades, primeiro a negra, depois a indígena, e por fim, a afirmação de uma identidade branca no interior de uma sociedade miscigenada, ou seja o “branco possível”.

Ora, se é fácil reconhecer que a sociedade brasileira trata desigualmente homens e mulheres, de onde vem a dificuldade em reconhecer a assimetria racial entre brancos e não-brancos, sobretudo quando esta se explicita como recurso retórico utilizado em oposição às ações afirmativas?

Outrossim, o ataque à luta antirracista sob a alegação de que esta enfraqueceria a luta de classes, parece ignorar as legítimas denúncias de racismo no âmbito de lutas da classe trabalhadora. Nesse sentido, o reconhecimento universalista da categoria classe, numa perspectiva dialética, não exclui o reconhecimento das particularidades da categoria, ou seja, a luta contra o racismo, tem o mesmo horizonte da luta de classes e que, apesar de suas especificidades, elas não são auto excludentes, mas expressões do mesmo signo.

Por derradeiro, faz-se necessário recorrer a Silvio Almeida quando ele desvela a questão do racismo de forma elucidativa ao afirmar que:

> [...] Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a

> falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo (Almeida, 2019, p. 44).

Nesse sentido, desvelar e reafirmar as formas operatórias do racismo e sua consequente organização da sociedade é tarefa árdua, mas que se assenta sobre os fatos que a realidade impõe, a despeito de qualquer lente míope que se aplique à ela para distorcê-la, e a contrapelo de qualquer manipulação narrativa que objetive disfarçá-la.

2.1.2 Ações afirmativas e Educação: entrecruzando horizontes

Conforme explicitado anteriormente, no que concerne à luta social por medidas reparatórias e compensatórias, a recuperação histórica consolida e privilegia a Educação como campo estratégico aos auspícios de superação dos desdobramentos nefastos do processo de escravidão da população negra, para os quais, as políticas de cunho universal não lograram alcançar.

Segundo Artes e Oliveira (2019), historicamente as desigualdades formativas e de acesso à Educação, em todos os níveis, têm excluído certos grupos sociais, sobretudo homens negros, e isto se explica em boa parte, porque a educação, como bem social, não tem sido distribuída equitativamente. Assim, para a autora, apesar do notório avanço na democratização do acesso às séries iniciais da educação básica, sobretudo para meninos negros, comparativamente à década de 1980, cujo acesso era praticamente inexistente, ainda persistem percalços nos ensinos médio e superior.

Ademais, acrescenta Artes e Oliveira (2019), essas melhorias parecem estar circunscritas aos grandes centros urbanos e não logram alcançar, por exemplo, comunidades indígenas e quilombolas, sendo necessário, portanto, delinear ações específicas, considerando as diferenças regionais e a sua distribuição racial.

Neste ensejo, um projeto de Educação para os Direitos Humanos no Brasil, estabelece-se a partir da compreensão, segundo Gomes (2019, p. 160) de que:

> [...] o capitalismo, racismo, patriarcado e pobreza possuem o mesmo passado colonial, mas operam de forma e intensidades diferenciadas. Por isso, a sua superação tem de ter como ponto comum a emancipação social, considerando como cada coletivo sofre e vive as opressões e as desigualdades específicas, reconhecendo sua trajetória de lutas, incorporando suas reivindicações específicas.

Por isso, Gomes (2019) atenta ainda para o necessário enfrentamento de um modelo educacional que tem por padrão o aluno branco, e, por conseguinte, tem perpetuado a hierarquia social vigente e contribuído para a persistência dos piores indicadores educacionais entre os negros. Neste contexto, no combate ao modelo excludente, as ações afirmativas se circunscrevem à Educação com objetivos bem demarcados, buscando enfrentar e atenuar os impactos das variadas formas de discriminação. Nestes termos, para cumprir seu papel emancipatório, a Educação deverá trilhar o caminho da autocrítica, redefinindo seu itinerário, buscando tensionar as relações de poder, desnaturalizando-as criticamente, radicalizando seu projeto libertário e democrático.

Para além disso, sustenta Gomes (2019), o campo da Educação tem perpetuado um amplo espectro de discriminação e consequente desigualdade social.

Para Telles (2003 *apud* Arbache, 2006, p. 124):

> [...] a educação está no cerne da desigualdade racial, como também nas desigualdades de renda, sendo responsável pela maior parte das diferenças relativas à mobilidade social entre brancos e negros. Desde formas mais grosseiras de discriminação até efeitos significativos na auto-estima dos negros estão presentes no contexto educacional.

Segundo Arbache (2006), as escolas podem ser locais privilegiados para examinar a discriminação racial, um exemplo disso, é o mito da profecia auto-realizável. Inculcados pelo referido mito, professores investem mais nos estudantes brancos do que nos negros, e isso, para a autora, guarda relação direta com a imagem negativa dos negros apresentada em alguns livros didáticos, que desconsidera as condições estruturais vividas por eles, muitas vezes, mais propensos a sofrer de desnutrição e insônia, o que contribui para diminuir a capacidade de aprendizado.

Arbache (2006) vai além quando afirma que, até mesmo a permanente ausência de pessoas emblemáticas como modelo para os negros, pode contribuir para uma baixa auto-estima na idade escolar. Assim a educação brasileira tem contribuído para acentuar as diferenças de renda e para obstaculizar a mobilidade social dos negros, quando comparados aos brancos.

No cenário do ensino superior, segundo Lima (2014) evidencia-se a pouca presença dos negros, e isto guarda íntima relação com a necessiadade das instituições de ensino superior, principalmente as públicas, reconhecerem-se como espaços excludentes e discriminadores, na medida em que, têm privilegiado uma “elite branca”. O vestibular, enquanto instrumento para o acesso ao ensino superior, tem

sido uma ferramenta para eliminar os pobres e os afro-descendentes desse contexto.

Conforme Lima (2014), na última década do século passado, observou-se o fortalecimento dos debates em torno da adoção de ações afirmativas, na modalidade de cotas nas universidades públicas brasileiras. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido, ocorreu com a promulgação das Leis Estaduais nº 3.524/00 e nº 3.708/01, que determinaram cotas de até 40% no acesso para a população negra à UERJ e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no vestibular de 2003. No ano seguinte, a Universidade de Brasília (UNB) também implementou cotas étnico-raciais em seu vestibular e desde então, instaurou-se forte polêmica acerca do preenchimento de vagas nos vestibulares pelo critério racial, culminando, inclusive, em sua judicialização.

Segundo Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023), em termos de judicialização, a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), protocolada pelo Partido do Democratas (DEM) junto ao STF, em 2009 é a mais significativa, uma vez que, sua resolução ocorrida em 26 de abril de 2012, conforme Espínola (2022), pelo referido tribunal, por unanimidade de votos, decidiu que as cotas raciais estabelecidas pelas universidades públicas brasileiras são constitucionais, pois não contrariam o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal, uma vez que, se alinham a procedimentos institucionais que buscam corrigir distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade, trazendo segurança jurídica a respeito da reserva de vagas e, vindo ao encontro dos anseios de um longo percurso de lutas dos movimentos sociais negros. Por isso, a decisão do STF consubstanciou as bases legais para que, após um período superior a dez anos de tramitação, o Congresso Nacional aprovasse a Lei 12.711 (Brasil, 2012), ou Lei de Cotas, estabelecendo a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para alunos egressos das escolas públicas, nas universidades e institutos federais.

A lei também assegurou metade das vagas reservadas para os estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo e em cada um desses estratos de renda, a aplicação da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPIs), conforme sua proporção populacional na unidade da Federação onde a Instituição de Ensino Superior está localizada.

Em de 2016 a Lei n. 13.409 alterou a Lei de Cotas, garantindo a reserva de vagas também para as pessoas com deficiências (PCD) (Brasil, 2016a).

Contudo, no seio da sociedade brasileira, hodiernamente, estudiosos contrários

às cotas étnico-raciais, ponderam que a questão mantém o *status* de ilegalidade, uma vez que, vivemos em uma democracia racial, na qual, não há como separar negros e brancos em um país com a maioria da população miscigenada.

Vê-se claramente que tais estudiosos retomam ao mito da democracia racial no Brasil, tendo por base a miscigenação, e ignoram a miríade de fatos outros, que determinam a exclusão social da população negra, consectária do racismo, como brilhantemente concluiu o ministro do STF, Ricardo Lewandowski ([2013] *apud* Lima, 2014, p. 29):

> [...] O reduzido número de negros e pardos que exercem cargos ou funções de relevo em nossa sociedade, seja na esfera pública, seja na privada, resulta da discriminação histórica que as sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos têm sofrido, ainda que na maior parte das vezes de forma camuflada ou implícita. Os programas de ação afirmativa em sociedades em que isso ocorre, entre as quais a nossa, são uma forma de compensar essa discriminação, culturalmente arraigada, não raro praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado complacente.

Ainda, sobre o ensino superior, consoante Mendes Junior (2014), é importante frisar que o investimento dos governos em universidades públicas de alta qualidade, se dá porque a educação superior é uma fonte consagrada de externalidades positivas. Adicionalmente, objetiva-se que os egressos alcancem maior produtividade no mercado de trabalho e, para que esse objetivo seja atingido, é necessária a progressão dos estudantes até a graduação. Segundo o autor, mesmo os não concluintes experimentam maiores salários quando comparados aos que sequer ingressaram no ensino superior.

Segundo Mendes Junior (2014), em pesquisa de abrangência nacional que utilizou dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), verificou-se que os ingressantes através de ações afirmativas em Instituições de Ensino Superior públicas estaduais, apresentam um resultado inferior em termos de Coeficiente de Rendimento médio, quando comparados aos não beneficiários. Por outro lado, os cotistas alcançam maiores taxas de graduação que os não cotistas. Assim, afirma o autor que, se por um lado, os cotistas apresentam menores escores e isto implica em perda de eficiência da universidade, por outro, o aumento das taxas de graduação entre eles, significa menor desperdício de recursos.

Outro aspecto relevante é observado por Deus (2019), ao afirmar que aumentar a presença negra nos espaços acadêmicos objetiva, dentre outras coisas, a

desconstrução de discursos dominantes, por meio de estudos e pesquisas que abordem a questão racial e que possam nortear a eliminação da discriminação racial.

Recentemente, um avanço importante foi dado na consolidação das ações afirmativas como políticas públicas com a implementação do Decreto n° 11.785 em 2023 (Brasil, 2023a), que instituiu o Programa Federal de Ações Afirmativas - PFAA, no âmbito da administração pública federal direta, com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, consideradas as suas especificidades e diversidades.

No setor Educação, as modalidades de ações afirmativas do PFAA se efetivam, por exemplo, por meio das políticas de cotas ou reservas de vagas; de bonificações ou critérios diferenciados de pontuação em processos seletivos; de critérios de desempate em processos competitivos, com vistas a ampliar a participação dos referidos grupos; dos cursos preparatórios voltados para processos seletivos e dos programas de assistência financeira, incluída a concessão de bolsas e auxílios para garantir o acesso e a permanência em instituições de ensino ou de qualificação profissional.

Sem dúvida, trata-se de um potente cardápio de possibilidades para o exercício das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino, face ao processo de diversificação racial e econômica por que passa o ensino superior brasileiro, consequência da implementação autônoma das ações afirmativas pelas universidades desde o início dos anos 2000, assim como das políticas criadas em razão da Lei n° 12.711/2012, atualizadas pela Lei 14.723/2023. A Lei de Cotas tem possibilitado o aumento da presença no ambiente acadêmico de negros, pardos, indígenas, deficientes e pessoas em situação econômica vulnerável.

De acordo com dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024b), o processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do ano de 2024 culminou na aprovação de 137.867 candidatos na modalidade de reserva de vagas e ações afirmativas, contra 102.005 candidatos que foram selecionados pela ampla concorrência. Esses dados demonstram que as ações afirmativas deixaram de ser uma exceção para se tornarem a principal porta de entrada nas universidades federais brasileiras.

Nesta mesma linha, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) referentes ao Censo de 2022, no tocante à parcela da população com idade

igual ou superior a 25 anos, indicam que o percentual de pretos e pardos com nível superior aumentou nos últimos 20 anos (2000 a 2022), subindo dos percentis de 2,1% para 11,7% e 2,4% para 12,3%, respectivamente. Contudo, tais índices permanecem inferiores ao percentual alcançado por brancos (25,8%) e a situação é ainda mais sensível na população indígena, que alcançou o índice de 8,6%, reforçando a necessidade de avançar especialmente no que diz respeito ao fortalecimento das políticas de permanência e assistência estudantil que beneficiem os estudantes cotistas.

Assim, constata-se que a educação é um direito que não está equanimemente distribuído no Brasil e foi utilizada sistematicamente para reproduzir assimetrias impostas pela elite à população pobre, com destaque para o racismo. Corrigir tais assimetrias é um dever ético, sobretudo, humano.

2.1.3 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o seu pioneirismo na política de cotas

Conforme exposto no presente referencial teórico, a retrospectiva histórica do Movimento Negro no Brasil revela que o estado do Rio de Janeiro tem sido um local privilegiado para sua militância, não por acaso, foi neste estado que a convergência das lutas antirracistas e a busca por políticas de reparação logrou êxito em implementar, de forma pioneira, ações afirmativas no âmbito do ensino superior e, mais especificamente, na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro.

Com efeito, conforme Silva, Pádua e Dantas (2024), a participação do Brasil na Conferência Durban, na África do Sul, ocorrida no ano de 2000, contribuiu sobremaneira para consolidar a importância da pauta antirracista na formulação de políticas públicas nacionais, voltadas à inclusão do povo negro no ensino superior, como estratégia de promoção da igualdade.

Ainda, segundo Silva, Pádua e Dantas (2024), a introdução do sistema de cotas no acesso ao vestibular da UERJ alcançou, no início dos anos 2000, notoriedade em nível nacional, face ao pioneirismo da iniciativa estadual, que por meio de legislação própria, reservou vagas para egressos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência.

Nesse processo, Silva, Pádua e Dantas (2024) também assinala o papel central da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) que aprovou a Lei nº

3.524/00, que estabeleceu a reserva de 50% das vagas nos vestibulares, aos estudantes da rede pública e, posteriormente, por meio da Lei n° 3.708/2001, destinou 40% das vagas a candidatos autodeclarados negros e pardos, nos vestibulares de acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Assim, no vestibular de 2003, o sistema de reserva de vagas foi então efetivado, e as cotas para negros e estudantes da rede pública de ensino, de fato, ocorreram na forma de ingresso à UERJ e à UENF, conduzindo as universidades estaduais do Rio de Janeiro ao pioneirismo na implementação dessa ação afirmativa no páis, do mesmo modo que, a Universidade Estadual da Bahia, segundo Lima (2014).

Ao transcorrer os anos reformularam-se tais leis e a Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018 (Rio de Janeiro, 2018), além de incluir quilombolas, prorrogou por mais 10 anos, a reserva de 45% das vagas nas universidades públicas estaduais, assim distribuídas: 20% para egressos de escolas públicas, 20% para negros e indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas e 5% para pessoas com deficiência e para filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço. Manteve-se também a autodeclaração nas inscrições e matrículas para para estudantes negros e indígenas, com a instituição obrigatória de uma Comissão Permanente de Assistência, incumbida de observar o regular exercício dos direitos reconhecidos pela lei, bem como, apurar e tratar desvios de finalidade e afins. Adicionalmente, segundo Silva, Pádua e Dantas (2024), por meio da Lei nº 6.914/2014, também foram alcançados com a reserva de cotas, os cursos de pós-graduação e especialização.

Contudo, esse processo, não se estabeleceu num ambiente amistoso, ao contrário, provocou resistências e debates com posicionamentos inflamados, ora favoráveis, ora contrários ao respectivo sistema. Nesta seara, a autora reporta que uma iniciativa importante da UERJ no ano 2000, serviu para a defesa do sistema de cotas, pois ao incluir o item cor no questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular, concluiu que, os alunos afro-brasileiros são predominantemente de baixa renda.

Em contraposição, os argumentos trazidos à baila, referiam a interferência na autonomia universitária, o provável crescimento da cisão racial, da evasão e até mesmo, a diminuição da qualidade acadêmica. Silva, Pádua e Dantas (2024) reporta ainda que, neste cenário de embates acirrados e polarização do tema, alguns

intelectuais se posicionaram contrários e outros favoráveis às políticas de cotas. Se para os primeiros, além da mestiçagem impedir a distinção entre grupos étnico-raciais, as cotas representavam o enfraquecimento da meritocracia face ao acesso de universitários com baixo rendimento; para os segundos, as cotas tinham o potencial de mitigar o grave quadro de desigualdades raciais estruturais que negavam aos negros os direitos de cidadania. Para a autora esse contexto revelava o campo de disputas que opunha duas visões do país sobre a igualdade/desigualdade: “o Brasil mestiço e o Brasil desigual**.”**

Este contexto de disputas, estendeu-se aos tribunais, e conforme Machado e Brito (2022) foi objeto de mais de quinhentos questionamentos jurídicos, impetrados por candidatos que alegavam ter sido prejudicados pelo sistema discriminatório das cotas.

Superada a lide no campo jurídico, prevaleceu o edital e sua reserva de vagas. A polêmica alcançada ganhou a mídia e se tornou um marco na história das ações afirmativas no país. Nesta seara, Machado e Brito (2022) destaca o posicionamento sobre o resultado do vestibular, do então Presidente do Supremo Tribunal Federal em 2001, Marco Aurélio Mello, quando afirmou que ninguém iria aos tribunais contra as políticas públicas anteriores ao sistema de cotas.

No contexto interno, conforme Silva, Pádua e Dantas (2024), a UERJ atuou em outras frentes para garantir a implementação das ações afirmativas, com destaque para a atuação da reitora Nilcéa Freire (2000-2003), que, por meio da Portaria 327/reitoria/2002, solicitou um diagnóstico da universidade no tocante ao impacto das novas políticas inclusivas no cotidiano da instituição, bem como, a elaboração de um programa de permanência para estudantes cotistas.

Confirmando as expectativas, segundo Silva, Pádua e Dantas (2024), os diagnósticos acerca das cotas na UERJ reportaram o agravamento da carência do alunado a cada vestibular. A análise das informações socioculturais dos vestibulares de 1998 a 2003, revelou a contínua diminuição da renda familiar dos candidatos inscritos no vestibular da UERJ, e o vestibular de 2003 além de confirmar esta tendência, demonstrou ainda a sobreposição entre cor e renda, ou seja, que os negros e pardoseram, predominantemente, das famílias com renda de até 10 salários-mínimos. Ademais, observou-se o incremento do percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal de até cinco salários-mínimos, para os quais, a permanência guarda forte dependência das iniciativas de apoio financeiro e

acadêmico disponibilizadas pelo Estado e pela instituição, tais como, ampliação das bolsas e auxílios e a melhoria da infraestrutura.

Esse panorama, conforme Silva, Pádua e Dantas (2024), foi fundamental também, para que a UERJ implementasse ações que articulassem a participação do aluno carente a projetos de ensino, pesquisa e extensão nos cursos da universidade, vinculando a concessão de bolsas às atividades acadêmicas. Verificou-se também a necessidade de ofertar disciplinas instrumentais, tais como Informática, Português, Matemática e Inglês, com objetivo de suprir deficiências do ensino médio e reduzir os índices de abandono e reprovação por dificuldade de acompanhamento em disciplinas básicas. De maneira complementar, foram concedidos tickets alimentação e transporte. Apesar dos avanços relatados, os desafios para atender à totalidade do alunado carente da UERJ crescem proporcionalmente ao processo de pauperização do corpo discente da universidade.

Contudo, decorridos 21 anos de implementação das políticas de ação afirmativa na UERJ, Silva, Pádua e Dantas (2024) afirma que importantes conquistas foram alcançadas, dentre elas, a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PR4) que busca ampliar as ações afirmativas para toda comunidade universitária; o Programa de Permanência, cujo espectro de ações vai desde a constituição de bancas que apuram as fraudes ao acesso, até propostas de decolonização curricular e a visível presença de negros em todos os cursos de graduação. Assim, conforme Silva, Pádua e Dantas (2024) a UERJ se notabilizou como uma universidade inclusiva, para além da fama de pregressa de popular.

Ainda, segundo Mendes Junior (2014) o caso da UERJ, devido a alta porcentagem das cotas (45%) tem grande potencial para o entendimento dos impactos da implementação da lei Lei nº 12.711, em plano nacional, vez que, esta lei garantiu a reserva de 50% do total de vagas em universidades e em institutos federais a estudantes de escolas públicas, incluídas as vagas oferecidas a pretos, pardos e a indígenas.

Por fim, a experiência da Uerj, brevemente citada, nos proporciona enxergar um caminho arduamente e coletivamente pavimentado rumo a uma sociedade que valorize a sua diversidade e que a adesão às ações afirmativas desafia e instiga as instituições ao convívio com esses novos sujeitos, tão distantes do ideário acadêmico tradicional, mas extremamente representativo da população brasileira.

2.1.4 Atualização da Lei de Cotas: correção de distorções

> No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Conforme exposto no trecho citado, a Lei de Cotas - Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), já previa sua revisão e por isso, decorridos 10 anos de sua implementação, em agosto de 2022, ela foi reexaminada pelo Congresso Nacional, com consequente atualização promovida pela Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023b). A nova legislação torna permanente a reserva de 50% do total de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas.

Determina ainda que os candidatos devem concorrer às vagas reservadas pelo programa de cotas, apenas, se não alcançarem as notas para ingresso pelas vagas de ampla concorrência. Outra atualização significativa, segundo Trindade *et al.* (2025), foi a redução da renda familiar *per capita* máxima para um salário mínimo para os contemplados por esse tipo de cota.

Acerca das alterações provocadas pela referida revisão, Trindade *et al.* (2025) contextualizam que diante da composição do poder legislativo na ocasião, formado amplamente por parlamentares conservadores, pode-se considerar que a manutenção do percentual mínimo de 50% para reserva de vagas, se constitui numa conquista importante e demonstra a relevância dos movimentos sociais, tais como o

Negro, o Indígena e o Quilombola, na luta pela continuidade de políticas de promoção da igualdade racial, diversidade e inclusão no país.

Contudo, a alteração na renda *per capita* não é recebida com o mesmo entusiasmo, uma vez que, segundo os mesmo autores, a medida produz a exclusão de uma parte de estudantes que também experimentam vulnerabilidade socioeconômica e racial.

Neste ensejo, há que se notar certa ambiguidade na reformulação da lei que, em certa medida, também atende a setores da sociedade brasileira contrários às cotas raciais, para os quais, as cotas deveriam se restringir a critérios sócio-econômicos. Assim, se de um lado a alteração legal, tem a nota de avanço no consenso para a manutenção da política de reserva de vagas, por outro, significa um alerta para que

esta condescendência não retire da política o critério racial, tornando-o uma colateralidade.

No que se refere à possibilidade de os cotistas concorrerem simultaneamente às vagas da ampla concorrência, constata-se que houve uma correção na aplicação da reserva de cotas que operava como um teto limitador ao acesso. Esse novo procedimento promove a racionalização do fluxo de ingresso, uma vez que, o cotista que alcançar nota suficiente para ingressar na vaga de ampla concorrência, será nela computado, permitindo automaticamente que o candidato cotista subsequente possa se beneficiar com a vaga não ocupada destinada à ação afirmativa. Consequentemente diminui-se também a elevação artificial das notas de corte do subgrupo de cotistas.

Outra medida importante diz respeito à desburocratização do acesso de alunos cotistas aos benefícios concedidos pelo Programa de Assistência Estudantil, tão necessários à permanência desse alunado.

Assim, concernente ao contexto de alternativas possíveis, a nova lei parece ter pretendido diminuir a tensão entre defensores e opositores às cotas raciais, buscando o consenso, mantendo o recorte racial, considerando que negros ainda representam a maioria da população pobre no país.

A inclusão das populações indígena e quilombola guarda íntima relação com as reivindicações dos movimentos sociais, e têm a nota de facilitarem cada vez mais, o acesso da população em situação de vulnerabilidade ao ensino superior, fortalecendo o caráter equitativo da legislação.

Vale lembrar que segundo Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023), a Lei de Cotas consolidou-se como a mais importante e robusta política de ações afirmativas implementada no país, uma vez que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), após uma década de existência, as políticas de introduzidas pela Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) aumentaram em mais de 100% a quantidade de estudantes que ingressaram no ensino superior da rede federal. Se em 2012, em números absolutos, foram 40.661 estudantes beneficiados, em 2022 esse número foi de 108.616 estudantes. No que refere à categoria raça/cor, houve também significativa alteração no perfil dos ingressantes, em 2019, cerca de 39,5% se autodeclararam brancos; 35,8%, pardos; 10,7% pretos; 1,4%, amarelos; e 0,9%, indígenas.

No tocante aos estudantes PCD, segundo Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023), em 2012 apenas quatro IES federais contavam com alguma modalidade de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência, cenário bem diferente do atual, em que pelo menos 57 IES federais dispõem de programas de ações afirmativas para pessoas com deficiência. Paralelamente, segundo os mesmos autores, houve um crescimento superior a 100% do número de ingressantes que se autodeclararam com deficiência, no período entre 2012 e 2019. Em 2012, eram 1.552 e, em 2019, 3.361, correspondendo, respectivamente, a 0,5% e 1,2% do total dos ingressantes. Ainda, no mesmo ano, 64,9% dos ingressantes haviam concluído o Ensino Médio em escolas públicas e 47,4% se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. Nesse sentido é importante atentar para as variações regionais nos percentuais de representação da população preta, parda e indígena, e a necessária adaptação das políticas de ações afirmativas aos contextos regionais.

Carmo (2022) ressalta que a Lei nº 12.711/2012 ainda enfrenta uma série de desafios relacionados à sua implementação e, ao longo dos anos, tem se adaptado conforme as demandas sociais. A autora acrescenta que há inúmeras tentativas de desqualificar a importância dessa legislação, que há muitos anos desempenha um papel fundamental para uma grande parcela de estudantes historicamente excluídos do meio educacional. A autora nos convida a refletir sobre como essa legislação continua a lutar para se manter vigente nos dias de hoje, apesar dos constantes ataques que objetivam sua invalidação.

Landim et al. (2025) destaca que as mudanças ocorridas nas universidades públicas nos últimos anos foram essenciais para a ampliação da diversidade nesses espaços, permitindo que grupos antes excluídos passassem a ter mais presença no meio acadêmico. Nessa mesma linha argumentativa, Silva Filho e Cunha (2014) ressaltam que a Lei de Cotas, estabelece cotas raciais condicionadas a critérios socioeconômicos, e por isso, raça e renda estão entrelaçadas no processo de implementação dessa política de ação afirmativa.

Por seu turno, pode-se atribuir em grande medida às ações da Assistência Estudantil, a maior permanência dos estudantes que acessaram a educação superior federal por meio de cotas em 2014, pois alcançaram uma taxa de conclusão 10% maior que a de não cotistas, em uma década (2014 - 2023). Semelhantemente, verifica-se nos indicadores de trajetória do Censo da Educação Superior, quando

apontam que no último ano, 51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram o curso, enquanto o índice entre os não cotistas foi de 41%.

Por todo o exposto, pode-se afirmar que a Lei de Cotas tem alcançado êxito na democratização do acesso ao ensino universitário no país, mas para que a política de cotas seja considerada bem-sucedida, além de ampliar o acesso precisará incentivar a permanência desses alunos.

2.1.5 Educação Profissional e Tecnológica e a formação de Profissionais de Saúde para o Sistema Único de Saúde: convergência de rumos

> [...] À falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas, resultante da ordem social competitiva emergente. Os ex-escravos e homens livres de cor foram relegados à margem inferior do sistema produtivo, dentro de formas econômicas pré-capitalistas e áreas marginais da economia urbana. (Fernandes, 2005 *apud* Hasenbalg, 2005, p. 79)

Uma breve análise histórica da Educação Profissional no Brasil revela que desde o período colonial, sua base estruturou um modelo dual de ensino, que institucionalizou desigualdades sociais e nem mesmo a Independência e a alternância para o governos republicanos e democráticos, foram capazes de promover sua superação, mantendo-a conservadora acerca das possibilidades educacionais, sobretudo, para a população negra.

No tocante ao ensino profissional e técnico, pode-se considerar que as bases constituintes do modelo de ensino ainda em vigor formaram-se na primeira metade do século XX, sob a influência de Afonso Pena e Nilo Peçanha. Conforme Silva e Ciasca (2021) quando o primeiro ascendeu à Presidência da República, criou os institutos de ensino técnico e profissional, com o mote de habilitar operários para o trabalho fabril e sustentar o progresso industrial; por sua vez, Nilo Peçanha, ao sucedê-lo como chefe do poder executivo, instituiu em 1909, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, com o objetivo de oferecer ensino profissional, primário e gratuito, obedecendo a uma lógica tradicionalmente assistencialista de formação para o trabalho, direcionada, principalmente, às classes desfavorecidas.

No curso da História, a oferta compulsória do ensino profissional pelos estabelecimentos de ensino somente veio a ser implementada em 1927, conforme

Silva e Ciasca (2021) e em 1930, as Escolas de Aprendizes de Artífices se tornaram responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública.

A era Vargas trouxe consigo a intensificação do debate acerca do modelo de ensino até então adotado, face às críticas por reformas do movimento escolanovista. Nesse compasso, a Educação tornou-se um dever do Estado e direito de todo cidadão na Constituição de 1934.

Mais tarde a Reforma Capanema, iniciada em 1942, proporcionou a reestruturação técnica administrativa do ensino profissional, prescrita nas Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, as quais, dentre outras medidas, estabeleceram o Serviço Nacional da Indústria (SENAI); organizaram o ensino industrial e o comercial; instituíram o ensino secundário em dois ciclos, a educação de jovens e adultos; a educação continuada; o aperfeiçoamento e a especialização. Para além disso, segundo Silva e Ciasca (2021), o conjunto de decretos da Reforma formaram um aparato burocrático detalhado e moderno para época, estabelecendo uma formação profissional que atendesse aos interesses do mercado, mas também do indivíduo, ao permitir articulação do ensino industrial com outras modalidades de ensino e, inclusive, o acesso ao ensino superior. Todavia, segundo Montalvão e Santos (2024), a Reforma Capanema apresentou um legado ambivalente, pois, se por um lado, houve modernização na estrutura técnica administrativa, por outro, conservação, posto que, na prática, aprofundou o caráter elitista e dualista do modelo educacional ao intensificar o tecnicismo instrumental.

A nomenclatura de Escola Técnica Federal foi assumida em substituição às Escolas Industriais e Técnicas em 1959, adicionalmente, segundo Silva e Ciasca (2021), essas escolas receberam autonomia didática e administrativa e o ensino técnico foi então equiparado ao acadêmico, com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

Entretanto, de acordo com Brasil (1961) e Silva (2011 *apud* Oliveira; Delou (2022, p. 9), isso não significou a superação do modelo dual de ensino e o avanço mais significativo desta LDBEN talvez tenha se dado na Educação Especial que, além de prevista legalmente, é inserida pela primeira vez no sistema geral de educação, com o objetivo explícito de proporcionar a integração de alunos especiais, ainda que o mesmo avanço não tenha sido observado no estabelecimento dos pragmatismos inerentes à sua implementação.

Por meio de uma nova LDBEN - Lei n.º5.692/1971 -, conforme Oliveira e Delou (2022), promulgada após o retorno do governo militar, institucionalizou-se a profissionalização obrigatória em todo ensino secundário público, o que culminou no seu avanço desestruturado e portanto, inconsistente. Essa LDBEN também estabeleceu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual estruturou Oficinas Pedagógicas que privilegiaram o ensino disciplinar e tarefeiro, ou simplesmente, o mero adestramento, reforçando também, na Educação Especial, a dualidade do ensino, que historicamente segregou a educação profissional da educação básica geral.

O quadro de profissionalização obrigatória foi alterado formalmente, segundo Oliveira e Delou (2022), posteriormente, com a Lei nº 7.044 de 1982, ao estabelecer a autonomia dos estabelecimentos de ensino de segundo grau acerca da oferta de habilitação profissional.

No contexto de retorno ao período democrático, a nova Constituinte de 1988 consignou a gratuidade do ensino na Educação Básica Pública, anteriormente restrita ao ensino fundamental. A então nomeada Constituição Cidadã surge sob os auspícios de movimentos sociais que reivindicavam uma ampliação qualitativa da inclusão educacional de alunos historicamente excluídos do sistema educacional, sobretudo os alunos especiais.

Apesar disso, contrariamente aos anseios do movimento social, o país sob a lógica neoliberal, direcionou-se para o aprofundamento da dualidade educacional, mantendo, inclusive, conforme Silva (2011 *apud* Oliveira; Delou, 2022, p. 7) na primeira Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, o formato das oficinas pedagógicas para os alunos especiais, consignando um modelo de ensino baseado no atendimento terapêutico e na instrução para ocupações operacionais no mercado de trabalho.

Outrossim, na educação profissional, os efeitos do neoliberalismo foram observados, por exemplo, segundo Silva (2011 *apud* Oliveira; Delou, 2022, p. 7), a partir de uma gramática de conceitos norteadores, tais como, competência (como desenvolvimento de habilidades complementares para o trabalho), empregabilidade (como competências requeridas do trabalhador para inserção no trabalho) e a polivalência (como capacidade de empregabilidade).

É neste contexto, demarcado pela presença do neoliberalismo econômico, que se impõe uma nova LDB, no ano de 1996 (Lei nº9.394/96), cujo texto, segundo Ramos

(2010 *apud* Oliveira; Delou, 2022, p. 7), foi insuficientemente assertivo e por isso, permissivo ao alvedrio de reformas, tais como a proposta pelo Decreto n°2.208/97, que estabeleceu a disjunção entre a educação profissional e o ensino médio e, consequentemente, maior abrangência à iniciativa privada na oferta do ensino profissionalizante, intensificando o processo de mercantilização da educação.

A denúncia deste processo concorreu para necessária reformulação das bases estruturantes da EPT no Brasil, de modo a repensá-las, conforme Oliveira e Delou (2022), a partir de uma gramática marxista, consubstanciada por conceitos tais como, educação integral, politecnia e omnilateralidade, delineando o trabalho como princípio educativo, capaz de suplantar a dualidade perpetuada no modelo até então vigente.

Tais conceitos se traduzem, grosso modo, na educação para o mundo do trabalho e não somente para o mercado de trabalho, ou seja, uma operação de natureza contra hegemônica, que no Brasil, consoante ao seu passado histórico escravocrata, deve compreender-se também antirracista.

Diante disso, o ponto de inflexão na trajetória de educação profissional de nível técnico no Brasil viria, segundo Silva e Ciasca (2021), no ano de 2003, com a capilarização do modelo de Escolas Técnicas Federais no território, atingindo diversos municípios. Além disso, a reaproximação entre a formação básica e o ensino profissional ocorrida em 2004, consignada no Decreto n°5.154/2004, propôs um novo projeto que buscava superar a lógica neoliberal, conforme se verifica nas palavras de Escott (2020 *apud* Oliveira; Delou, 2022, p. 8):

> [...] a Educação Profissional e Tecnológica passou a ser proposta como um processo de construção social que, simultaneamente, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas e ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, considerado nas relações sócio-históricas e culturais de poder.

Mais adiante, segundo Oliveira e Delou (2022), consolidando esse processo no ano de 2008, a Lei n.º 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (atual Rede Federal), consubstanciada sob o compromisso político de superação do dualismo estrutural de classes que historicamente se projeta na educação.

Atualmente segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, 686 unidades educacionais compõem esta Rede que é formada por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do

Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

No tocante aos processos de inclusão e diversidade promovidos pela Lei de Cotas e sua alteração ocorrida em 2016, que passou a incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência, os Institutos Federais tornaram-se um exemplo importante, devido ao repertório de experiências antecessoras à obrigação legal, segundo Oliveira e Delou (2022).

No entanto, apesar dos substanciais avanços alcançados até então, a reforma do ensino médio, promovida pela Lei nº13.415/2017 (Brasil, 2017a), demarca o constrangimento desse processo, isto porque, para Oliveira e Delou (2022), tal reforma teve a nota perniciosa de reforçar a desigualdade e dualidade estrutural, reafirmando a histórica dicotomia entre formação geral/propedêutica e formação técnica profissional, redirecionando novamente o ensino médio para atender aos interesses do capital.

Assim, segundo preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b), o ensino médio teria uma composição básica e outra composta por itinerários formativos. Para Oliveira e Delou (2022), sob essa perspectiva os itinerários formativos nada mais são do que o velho dualismo educacional revestidos com outro invólucro, pois, se por um lado o estudante pode optar pela formação básica mais completa, optando pelo itinerário formativo de aprofundamento em uma das áreas definidas pela BNCC, por outro lado, ao optar pelo itinerário formativo de formação técnica e profissional terá uma formação básica mais restrita.

Ulteriormente, por meio da Lei nº14.945/2024 (Brasil, 2024a) foi instituída a Política Nacional de Ensino Médio, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17. Suas alterações mais significativas dizem respeito ao aumento da carga horária da Formação Geral Básica, que de 1.800h, passa para 2.400 horas. Nesse sentido avançou-se na correção do esvaziamento da Formação Geral Básica, contudo, ao manter a estrutura dos itinerários formativos, a nova Política reforça o velho descaminho da educação, a dualidade.

Em síntese, o conjunto de legislações brevemente colacionadas caracterizam uma dissociação da EPT e de políticas direcionadas para a educação básica e superior, apesar da educação profissional englobar cursos desses níveis de ensino.

Num contexto semelhante, verifica-se que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica instituírem como princípio da

EPT, a "observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência", ao tratarem de forma inespecífica a Educação Especial e Inclusiva, permanecem constrangendo sua implementação.

Entretanto, são inegáveis os avanços proporcionados pela Rede Federal de Escolas Técnicas, principalmente, quando comparada às demais escolas. Nesse sentido, por exemplo, os dados estatísticos acerca do acesso à educação superior logo após a conclusão da educação básica, demonstram que a rede federal e o ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica são mais eficientes em levar o estudante diretamente (no ano seguinte) do ensino médio para o ensino superior. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024), em 2022 dos concluintes do ensino médio, 27% ingressaram na educação superior em 2023. Quando se observam os concluintes do ensino médio de escolas federais, essa proporção sobe para 58% (comportamento similar aos concluintes das escolas privadas, com 59%). Os estudantes que concluíram o ensino médio articulado com a educação profissional (integrado ou concomitante) também tiveram mais facilidade para ingressar na educação superior no ano seguinte. Desse grupo, 44% entraram em um curso de graduação logo após a formatura, outro número acima da média.

Por fim, verifica-se que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil desde sua incoação, reveste-se da vocação para o recrudescimento da divisão social do trabalho por meio da bifurcação produzida por modelos estruturais de ensino que fortaleceram em sua agenda ações que demarcaram a educação para as elites e a educação para as classes populares. Malgrado os avanços ilustrados, a recorrência de retrocessos assinalam um cenário de tensões demarcado por uma disputa assimétrica, em que muitos atores estão a serviço dos auspícios da sociedade capitalista, logrando perpetuar modelos educacionais que seguem intensificando desigualdades sociais, que no Brasil, deságuam também em desigualdades raciais.

Semelhantemente, no setor saúde, o Brasil consolidou um processo de exclusão social que tem expropriado sistematicamente de benefícios do progresso da vida moderna a população pobre, subjugando-a, por exemplo, a doenças negligenciadas da fronteira da transição epidemiológica. Aliado a isso, constata-se certa recorrência de disputas que opõem, de um lado, a luta pela ampliação de direitos sociais e, do outro, o avanço da agenda neoliberal e de seu estado mínimo.

Neste contexto, o processo de profissionalização de quadros para saúde se

desenvolveu sob o objetivo de substituição do profissional médico, principalmente em regiões do país onde a mão-de-obra de nível superior é escassa, revelando também certa distorção na distribuição desses profissionais no território nacional, intensamente orientada por demandas de mercado.

Por isso, o profissional de saúde de nível técnico é recorrentemente instado a substituir profissionais de nível superior nos vazios sanitários, a contrapelo das diretrizes conceituais de suas competências, cujo exercício profissional encontra limites de tutela, conforme, inclusive, consigna Organização-Pan-Americana de Saúde, ao definí-lo como:

> [...} é aquele profissional que realiza ações específicas e fundamentalmente sistematizadas no campo da saúde e toma decisões dentro da área de sua competência…, executa suas funções sob supervisão direta ou indireta do pessoal de nível superior (Glossário, 2009, p. 10)

Todavia, a estratégia de substituição segundo Zarpellon (2006), norteou a III Conferência Nacional de Saúde ocorrida em 1963, a qual evidenciava a necessidade de melhorar a distribuição dos trabalhadores que atuavam no setor, bem como, melhorar a sua capacitação por meio de medidas de descentralização do ensino.

Igualmente, as mesmas intenções foram reforçadas na IV Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1967, ao se avançar nas propostas de qualificação profissional descentralizada, focalizando-a para a resolução de problemas locais e para a formação de profissionais de nível médio, a fim de suprir a histórica escassez regional de mão-de-obra de nível superior.

No período militar, segundo ressalta Pereira e Ramos (2006), sob influência externa dos EUA, são realizados acordos bilaterais que se desdobram numa reforma universitária de caráter liberal, que culmina na intensificação do tecnicismo instrumental, verificado, inclusive, mais tarde na instituição compulsória do ensino profissionalizante no 2º Grau, por força da Lei n.5.692/71, que também resultou na criação de 130 habilitações para técnicos e auxiliares.

Houve também avanço acerca de uma antiga reivindicação dos trabalhadores da saúde, que puderam, a partir de então, se certificar nas habilitações de 2º grau, se comprovassem além da formação geral, mesmo que supletiva, experiência mínima de 2 anos na área de atuação. Malgrado as críticas a esse modelo, indubitavelmente, ele contemplava os anseios dos trabalhadores da saúde acerca do aproveitamento formal de sua experiência profissional.

Segundo Pereira e Ramos (2006), a referida Lei permitiu uma janela de oportunidade para a criação, em 1980, do projeto Formação em Larga Escala, o qual foi resultante de uma cooperação interinstitucional entre alguns ministérios e a Organização Panamericana da Saúde, o projeto objetivava melhorar a formação profissional de trabalhadores de nível médio e fundamental nas instituições de saúde, considerando o tripé, ensino supletivo, treinamento em serviço e habilitação, garantindo padrões mínimos para o processo formativo.

Com efeito, em 1986, reconhecendo as ações desenvolvidas pelo Projeto de Formação em Larga Escala, o plenário da Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde aprovou a criação de Escolas Técnicas públicas de caráter multiprofissional e específicas para o setor de saúde. O projeto, segundo Castro, (2008), recuperava a necessidade de superar dois problemas recorrentes na formação profissional em saúde: a qualidade do sistema educacional, no sentido de integrar teoria e prática; e a incapacidade do sistema de saúde em promover programas de formação de pessoal que superassem as usuais propostas de treinamento.

Em outras palavras, se por um lado o setor da Educação não alcançava a especificidade teórica necessária, por outro, o setor Saúde falhava na sistematização do ensino requerida. Por isso, especificamente, a formação profissional de trabalhadores da saúde de nível técnico e fundamental tem obedecido à lógica da formação em serviço, muitas vezes, sem a necessária articulação dos setores da Educação e da Saúde.

A década de 1990, é demarcada pela implementação do Sistema Único de Saúde, um dos maiores legados da Reforma Sanitária, que iniciou a organização de um sistema público de saúde, com princípios e diretrizes comuns em todo o território nacional, regulamentado a partir da Lei nº 8.080/90 (Brasil, 1990).

No que se refere à formação dos trabalhadores da área da saúde, a Lei do SUS, ou Lei nº 8.080, em seu artigo 27, inciso I, regulamenta que a formação dos trabalhadores deve se organizar no interior das instituições tendo em vista: “um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive de pós - graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal” (Brasil, 1990, art. 27, inciso I).

Contraditoriamente, apesar da conquista representada pelo Sistema Único de Saúde para a população brasileira, sobretudo a população pobre e vulnerável, a década de 1990 também foi marcada pelo avanço da agenda neoliberal no Brasil,

intensificando novas formas de contratação, associadas à forte flexibilização e precarização das relações de trabalho. Tais mudanças afetaram a formação da subjetividade e do reconhecimento social dos trabalhadores conforme Mourão *et al*. (2007), sobretudo os trabalhadores de nível técnico.

Ademais, o contexto geral no qual as Escolas Técnicas de Saúde foram criadas, tensionou ainda mais o desafio de garantir uma formação emancipatória aos trabalhadores envolvidos nos serviços públicos de saúde oferecidos à população brasileira, isto porque, conforme foi demonstrado em estudo realizado por Galvão e Sousa (2012 *apud* Costa; Silva, 2016), em Escolas Técnicas do SUS de distintas regiões do Brasil, existia um escasso número de profissionais cedidos às escolas, assim como, uma alta rotatividade entre os instrutores supervisores.

Apesar disso, o modelo da Escola Técnica do SUS foi fortalecido face à conjuntura de ascensão política de partidos de esquerda. As ETSUS estão estruturadas sobre um modelo de credenciamento junto às Secretarias Estaduais de Educação, cujos cursos são oferecidos para trabalhadores inseridos ou não no setor saúde. Os docentes compõem um quadro fixo mínimo de funcionários, o que diminui a rotatividade e fortalece a qualidade pedagógica. Nesse sentido, a Escola Técnica do SUS é um modelo a contrapelo da ideia que somente a experiência em serviço seria suficiente para garantir a profissionalização do trabalhador.

No ano de 2003, a formulação de políticas públicas destinadas à qualificação, formação e à regulação profissional na área da saúde no Brasil se tornou atribuição da então criada Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde vinculada ao Ministério da Saúde.

De acordo com informações disponibilizadas no site da Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde, segundo Brasil (2026) existem 43 Escolas Técnicas do SUS espalhadas nas cinco regiões do país.

Por fim, Vieira e Chinelli (2013 *apud* Costa; Silva, 2016) afirmam que há um contrassenso no interior das propostas que pautam a formação técnica em saúde aliada aos interesses do capital, mesmo nos serviços de saúde pública. Para os autores, os serviços de saúde pública são garantidos constitucionalmente e não deveriam se submeter à lógica do mercado capitalista, o qual é promotor de um modelo de formação voltado para a manutenção do ideário cientificista e tecnicista na área e que finda em reduzir a formação profissional dos trabalhadores de nível técnico a já existente e também excludente divisão técnica do trabalho em saúde,

potencializando um modelo social excludente, que se desdobra por meio dessas práticas no campo da Educação.

Em síntese, subsumidas à lógica do capital, Saúde e Educação são regidas a contrapelo do dever ético de justiça social.

2.1.6 O Instituto Nacional de Câncer e os Cursos Técnicos em Citopatologia e Radioterapia

No Brasil, notadamente a partir dos anos 1960, conforme o Instituto Nacional de Câncer (2011), verifica-se que as doenças infecciosas deixaram de ser a principal causa de morte, sendo substituídas pelas doenças crônico-degenerativas, num processo conhecido como transição epidemiológica, que tem no envelhecimento da população um dos seus principais fatores, resultante do intenso processo de urbanização, como também, das ações de promoção e recuperação da saúde.

Ainda, segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2025, p. 5):

> [...] os fenômenos de transição demográfica e transição epidemiológica globais e seu impacto sobre a carga de doenças e agravos não transmissíveis, como o câncer, apontam para a necessidade mundial de repensar as estratégias governamentais de atenção à saúde populacional. [...] O câncer é uma das principais causas de morbidade e mortalidade no mundo. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) estimam um aumento de 70% de casos novos de câncer nas duas próximas décadas . O custo econômico anual total estimado do câncer entre 2020 e 2025 é de 25,2 trilhões de dólares. As maiores taxas de incidência foram observadas em países desenvolvidos. Contudo, 70% das mortes por câncer ocorrem em países de baixa e média rendas. Esse fato pode estar associado ao diagnóstico tardio e à inacessibilidade ao tratamento.

Neste cenário, as neoplasias apresentam-se como um importante problema de saúde pública e o INCA consolida-se, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), como o órgão responsável por apoiar as ações nacionais para a prevenção e o controle do câncer no Brasil, atuando nas áreas de pesquisa, ensino, assistência, prevenção, vigilância do câncer e gestão da rede de atenção oncológica.

Em breve resgate histórico, segundo Barreto (2005), o INCA que se originou do Centro de Cancerologia do Serviço de Assistência Hospitalar do Distrito Federal (Rio de Janeiro à época), criado em 1937, começou a reorientar sua trajetória, até então compromissada apenas com a formação de médicos especializados nas diversas áreas da prática oncológica, a partir do ano de 1986, quando o Ministério da Saúde

expandiu a Campanha Nacional de Combate ao Câncer e criou o ProOnco (um programa específico para desenvolver ações de controle do câncer no Brasil), segundo Kligerman (2001).

Posteriormente, a luta social por direitos sociais avançou e por meio da promulgação da Lei Orgânica da Saúde em 1990, o Sistema Único de Saúde foi implementado, alçando o INCA, segundo Kligerman (2001), à condição de órgão auxiliar do Ministério da Saúde na prevenção e controle do câncer no Brasil, atuando na coordenação de ações integradas, incluindo assistência médica-hospitalar, prevenção, detecção precoce, formação de profissionais, pesquisa e geração de informação epidemiológica. Desde então, decretos presidenciais posteriores vêm ratificando essa função do INCA.

Notadamente, no contexto epidemiológico das neoplasias no país, segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2026), a alta incidência do câncer de colo do útero chama a atenção, pois apesar de ser um tipo um tipo de câncer altamente prevenível e com grande potencial de cura, permanece sendo o quarto tipo de tumor com maior incidência na população feminina, cuja estimativa para o triênio de 2026-2028, é de aproximadamente 19.300 novos casos anuais d**a** doença, o que representa um aumento de cerca de 13,4% em relação aos 17.010 casos previstos no triênio anterior (2023-2025) Abaixo a incidência de câncer do colo do útero na população nos últimos 20 anos, segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer ,2026).

O contexto epidemiológico retratado e o desenvolvimento de campanhas de rastreamento desse tipo de câncer ressaltam a importância dos citotécnicos, sobretudo porque, conforme Medrado e Lopes (2023) a crescente demanda por esses profissionais, tornou evidente a necessidade de se investir em sua formação, a fim de ampliar a qualidade e a cobertura dessas campanhas.

Por isso, já na década de 1990, com a consolidação do Inca na liderança no controle do câncer no país, a Seção Integrada de Citopatologia no Rio de Janeiro (Sitec), com um programa voltado para formação de citotécnicos, passou a constituir o quadro do INCA, conforme Medrado e Lopes (2023).

Segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2015) em 2011, o curso até então, de qualificação em citologia foi reestruturado por meio de um convênio firmado entre o Instituto e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), passando a ser oferecido como Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Citopatologia. Essa parceria reforça

os papéis estratégicos do INCA e da Fiocruz na estruturação de cursos de formação profissional para a saúde de excelência acadêmica. Importante frisar que a EPSJV/Fiocruz orienta-se por um modelo de educação profissional e formação dos trabalhadores da saúde pautada pelas relações sociais. Nesse sentido, a articulação entre o INCA e a EPSJV possui significado simbólico no alinhamento político pedagógico dessas duas importantes instituições.

No ano de 2013, conforme Medrado e Lopes (2023), suas disciplinas técnicas foram fortalecidas e a elas acrescidas outras que ampliaram o escopo formativo desses técnicos, permitindo-lhes uma percepção mais ampla de seu papel como trabalhadores da saúde e do SUS, alcançando, inclusive, o credenciamento do curso técnico junto ao Ministério da Educação (MEC) e a certificação dos técnicos em Citopatologia por ele formados, atendendo não só às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução CNE/ CEB nº 4/1999, tendo sua primeira turma formada em 2012 e seguindo até hoje com suas atividades.

Por seu turno, a radioterapia é um campo especialmente importante para as estratégias de ampliação, fortalecimento e qualificação da assistência oncológica no âmbito do SUS, segundo o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT). Nesse sentido, a redução do déficit desse serviço, a partir da aquisição de novos equipamentos deve ser articulada à qualificação de profissionais, por isso, o curso de Especialização Técnica de Nível Médio em Radioterapia oferecido atualmente pelo INCA em cooperação técnica com a EPSJV/Fiocruz desde 2015, tem uma formação que segundo Alexandre Moreno (Campus Virtual Fiocruz, 2023), um dos coordenadores do curso, objetiva além de atender aos parâmetros legais da Política Nacional de Prevenção e Controle do Câncer, promover a revisão de critérios para a reorganização estratégica dos estabelecimentos de saúde habilitados na atenção oncológica.

Segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2025), o técnico em radioterapia deve ter, no mínimo, o Ensino Médio, treinamento específico na especialidade e portanto ter certificado do Conselho Regional dos Técnicos em Radiologia. Esses profissionais têm por função auxiliar o radioterapeuta e o físico hospitalar na preparação dos tratamentos e, principalmente, efetuar o tratamento dos pacientes, registrando os dados relativos a esse tratamento. Também participa nas simulações

de tratamento e prepara moldes e blindagens para o paciente sob a supervisão do físico hospitalar.

Os cursos de Habilitação em Citopatologia e Especialização Técnica em Radioterapia formam anualmente, respectivamente, 15 e 10 alunos. A carga horária total dos cursos é de 2.080 horas/aula cumpridas na modalidade presencial, distribuídas por 40 horas semanais, no período de 1 (um) ano. Os alunos têm direito a uma bolsa-auxílio de dois mil e cinquenta e três reais e cinco centavos e há a possibilidade de disponibilização de alojamento aos estudantes que não residem no Rio de Janeiro. As aulas e estágios são ministrados no INCA e na EPSJV/FIOCRUZ. Tradicionalmente as vagas são oferecidas em distribuição igualitária pelas regiões do país - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Ambos os cursos segundo o INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2024a) são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999; no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

Os cursos também observam as diretrizes da Política Nacional para a Prevenção e Controle do Câncer na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) referida na Portaria de Consolidação nº 2 – Anexo IX, de 28 de setembro de 2017; e com o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas e Agravos Não Transmissíveis no Brasil (Plano Dant) - 2021 a 2030, conforme INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2024b).

Conforme dito anteriormente, a oferta de vagas é distribuída regionalmente, em franca articulação com a premissa constitucional que incumbe ao SUS ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, objetivando atender as necessidades epidemiológicas locorregionais.

Geograficamente, há procura por técnicos em radiologia por todo o território nacional, na medida em que os equipamentos de radiologia estão presentes na maioria dos serviços públicos e privados de saúde do país. Os avanços tecnológicos na área de radiodiagnóstico e modalidades radioterapêuticas têm viabilizado um crescimento acentuado dos centros de radiologia e radioterapia no Brasil. Contudo, a distribuição territorial desses serviços ocorre predominantemente nas capitais e municípios de grande e médio porte, fator que direciona e concentra, igualmente, a

incorporação de tecnologias e a oferta de emprego na área de serviços de radiologia. Por um lado, à expansão desses serviços corresponderam a incorporação e a ampliação de procedimentos e métodos de intervenção radiodiagnóstico e modalidades radioterapêuticas. Por outro lado, não houve o correspondente aumento na oferta de técnicos em radiologia devido, entre outros fatores, à baixa oferta de cursos de formação desse técnico por escolas públicas. Somados, esses fatores potencializam a carência do técnico em radiologia na rede de serviços do SUS configurando a oferta de cursos de formação de técnicos em radiologia em nível médio e de especialização pós-técnica como prioridade

Ademais verifica-se que a adequação da formação profissional dos técnicos em citopatologia e radioterapia precisa atender não só a critérios quantitativos, mas também, qualitativos, consignando a diversidade, notadamente, como diretriz para a formação desses quadros, sobretudo no âmbito do SUS. Por isso, ao implementar ações afirmativas para acesso a esses Cursos Técnicos de Nível Médio, o INCA iniciou uma importante política pública de inclusão, vez que no edital para o Ingresso nos cursos no ano letivo de 2025, foram destinadas vagas para ações afirmativas pela primeira vez, segundo INCA (Instituto Nacional de Câncer, 2024b) atendendo aos critérios de:

a) candidatos estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1(um) salário-mínimo *per capita.*
b) candidatos estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
c) candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos), indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência.

Para atendimento aos procedimentos de heteroidentificação dos candidatos autodeclarados negros, indígenas ou quilombolas, o INCA constituiu uma Comissão com a finalidade de atestar o enquadramento previsto no inciso IV, § único, artigo 1º da Lei 12.288/2010 (cujo quesito cor ou raça é o usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base, exclusivamente, na análise do seu fenótipo, conforme determinado pela Instrução Normativa nº 23, de 25 de julho de 2023, do Ministério da Gestão e Inovação.

A heteroidentificação é o procedimento complementar à autodeclaração de pertencimento étnico-racial dos candidatos às vagas reservadas para pessoas negras (pretas ou pardas). É realizada por uma comissão específica para garantir lisura, efetividade e fortalecimento das políticas de ações afirmativas.

Por meio da análise das autodeclarações dos candidatos e suas características fenotípicas, a avaliação busca a proteção e a preservação da política de cotas, visando assegurar que as oportunidades sejam realmente destinadas àqueles que pertencem a grupos que sofreram injustiças históricas. Esse processo reflete o compromisso do INCA em avançar na promoção da equidade e justiça social, bem como seu alinhamento às políticas antirracismo e de ações afirmativas nacionais. Para compor a Comissão os membros devem atender ao critério da diversidade de gênero, cor e naturalidade.

No certame de 2024, segundo o Edital (Instituto Nacional de Câncer, 2024a), as 10 vagas referentes ao curso de Radioterapia foram distribuídas, na quantidade de 2 vagas para cada uma das 5 regiões do país, subdivididas ainda em ampla concorrência e ação afirmativa, cada uma com 1 vaga.

Por sua vez, foram destinadas 15 vagas para o curso de Citopatologia, foram distribuídas na quantidade de 3 vagas para cada uma das 5 regiões do país, subdivididas ainda em ampla concorrência e ação afirmativa, destinando-se 2 vagas para a primeira e 1 vaga para a segunda modalidade.

Por meio da Assistência Estudantil o INCA oferece bolsa-auxílio a todos discentes durante o tempo de duração do curso, auxílio-transporte aos alunos não residentes na municipalidade do Rio de Janeiro, mas que residem no estado e aos migrantes, habitação no alojamento estudantil.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta detalhadamente a metodologia deste estudo, expondo os procedimentos metodológicos, sua tipologia e o método de análise, como também apresenta o seu instrumento de coleta de dados, os critérios éticos observados e demais etapas de construção.

A Lei de Cotas nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), regulamentada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, objetiva aumentar o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico de nível médio contribuindo para inclusão social pela educação e por conseguinte, diminuição das desigualdades sociais e étnico-raciais. Contudo, na prática, a implementação das cotas tem enfrentado sistematicamente os mais variados questionamentos, inclusive sobre sua constitucionalidade. Por sua vez, os estudantes contemplados pelas cotas têm sido alvos de hostilidades que ameaçam seu sucesso estudantil, portanto, apesar do progresso em relação ao acesso, a permanência tem sido tensionada.

A partir da contextualização deste cenário, o problema desta pesquisa circunscreve-se às demandas que tensionam a reserva de cotas enquanto política de ação afirmativa na EPT de nível médio no INCA. Face ao problema, a hipótese é que estas demandas sejam majoritariamente de caráter interpessoal.

Assim, a presente dissertação intitulada *"Reserva de Cotas nos cursos de educação profissional e técnica de nível médio do Inca: "a percepção dos discentes*" tem como objetivo geral, analisar a percepção dos estudantes a respeito da reserva de vagas para ações afirmativas. Para tanto, os objetivos específicos são os abaixo descritos:

- verificar e discutir sobre as principais demandas e questões que tensionam o sistema de reserva de cotas a partir da percepção dos discentes,
- elaborar subsídios para o aperfeiçoamento do sistema de cotas a partir da percepção dos discentes,
- Identificar o perfil do aluno cotista dos cursos técnicos

Desse modo, a pesquisa centra-se num estudo de caso, de enfoque qualitativo, cujos dados produzidos serão de natureza descritiva pois expressam a percepção dos seus participantes, seus modos de agir, pensar e sentir. Por conseguinte, pretende-

se trabalhar o conceito de percepção à luz da teoria de Merleau-Ponty, que segundo Nóbrega (2008), trata da experiência perceptiva como uma experiência corporal, por isso o movimento e o sentir são os elementos chaves da percepção, e esta refere-se também:

> [...] ao campo da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e do amor como amálgama das experiências afetivas. Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais (Merleau-Ponty, 1994 *apud* Nóbrega, 2008, p.142).

Ainda, elegeu-se a entrevista semi-estruturada, cujo roteiro previamente elaborado objetiva conduzir o diálogo para a compreensão da realidade analisada e que, de acordo com Alves e Silva (1992, p. 4):

> [...] a formulação flexível das questões, cuja seqüência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas , destinadas a “evocar ou suscitar “ uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos .”

Ancorado no referencial teórico alguns conceitos se mostram necessários ao estudo da política de cotas, tais como identidade, racismo estrutural, desigualdades sociais e educacionais, diversidade e inclusão. Nesse sentido, tais conceitos foram articulados aos objetivos da pesquisa e nortearam a pré-definição do roteiro de perguntas da entrevista.

A seguir expõem-se perguntas elaboradas a partir da associação dos conceitos aos objetivos da pesquisa, a saber:

Conceitos: Identidade e desigualdades sociais.

Objetivo Geral: analisar a reserva de cotas a partir da percepção dos discentes.

Objetivo Específico: Identificar o perfil do aluno cotista dos cursos técnicos do INCA.

Perguntas relacionadas aos Dados Pessoais/Socioeconômicos

1 . Qual a sua idade?

2 . Qual sua naturalidade?

3. Qual cor/raça/etnia que você se identifica?

4. Qual a sua orientação sexual?

5. Qual é o seu estado civil?

6. Você tem filhos? Quantos?

7. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?(se tem nível superior, qual a graduação?)

8. Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação?

9. Qual o número de membros na sua família?

10. Qual a renda mensal da sua família?

11. Como você avalia a sua classe social?

Conceitos: racismo estrutural, desigualdades sociais e educacionais, diversidade e inclusão.

Objetivos Específicos: Verificar e discutir sobre as principais demandas e questões que tensionam o sistema de reserva de cotas a partir da percepção dos discentes. Elaborar subsídios para o aperfeiçoamento do sistema de reserva de cotas a partir da percepção dos discentes.

Perguntas

1. Por que optou pelo curso técnico no INCA?

2. Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo?

3. Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê?

4. Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA?

5.Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA?

6. Quais as dificuldades você teve no curso?

7. Como superou essas dificuldades?

8. Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação?

9. Alguma sugestão para mudanças no curso?

10. Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta.

11. O INCA desenvolve programas de assistência estudantil para alunos cotistas? Quais são?

12. Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas?

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, pretende trabalhar com a percepção de discentes, ancorada, prioritariamente, na subjetividade do indivíduo.

Segundo Minayo (1994), a abordagem qualitativa enfoca numa perspectiva da realidade que não se pode quantificar e portanto, trabalha-se com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tal abordagem se justifica também face à sua capacidade de compreender a natureza de um determinado fenômeno.

Adicionalmente, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois conforme Gil (2022) tem por finalidade adquirir conhecimento para aplicá-los numa situação específica, ou seja, além de produzir conhecimento, gera novos processos tecnológicos e produtos. Nestes termos, verifica-se que tal classificação coaduna com a obrigatória confecção de um Produto Educacional, no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Considerando que pela primeira vez, o processo seletivo de acesso aos cursos de Educação Técnica de Nível Médio do INCA, contemplaram cotas para ações afirmativas, trata-se de uma pesquisa descritiva pois, apesar do tema já ser conhecido, pretende-se analisar o objeto de maneira minuciosa, bem como os dados coletados, uma vez que, a obtenção de novas amostras é cientificamente relevante face a temas amplamente pesquisados.

Consoante seus objetivos esta pesquisa, delineia-se como um estudo de caso, pois busca explorar, segundo Gil (2022) um fenômeno no contexto da sua realidade fática, com observações diretas que possibilitem o aprofundamento de sua explicação.

O Referencial Teórico que sustenta a presente pesquisa foi realizado a partir de levantamento bibliográfico acerca da literatura pertinente à temática das Ações Afirmativas, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, privilegiando teses, dissertações e artigos científicos obtidos em repositórios como Scielo, Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como analisadas publicações no sítio eletrônico do INCA relacionadas ao certame e aos Cursos Técnicos, como os Editais de Acesso aos Cursos e seus respectivos Planos de Cursos.

Conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016b, p. 3), participantes da pesquisa são “[..] participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução”.

Nesse sentido, consideram-se sujeitos da pesquisa os discentes dos cursos técnicos do INCA, ingressantes no ano letivo de 2025. Oportuno esclarecer que a opção por entrevistar os alunos ingressantes no ano de 2025, exclusivamente, está intimamente relacionada ao fato de que pela primeira vez no ingresso aos cursos técnicos do INCA, implementou-se o sistema de cotas para ações afirmativas segundo o que preconiza a Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012). Portanto, tanto os cotistas quanto os não cotistas integram um universo de alunos especial para a análise das Ações Afirmativas enquanto Política Pública. Decorre disso que egressos e demais discentes de cursos técnicos oferecidos na modalidade de Educação à Distância, assim como os docentes e demais funcionários do INCA, foram excluídos. A propósito, cumpre registrar que somente participaram da pesquisa indivíduos maiores de 18 anos de idade.

Considerando que no Edital de Acesso aos cursos Técnicos havia a previsão do preenchimento de 15 vagas para discentes do curso de Citopatologia e 10 vagas para discentes do curso de Radioterapia, o universo de possíveis entrevistados totalizou 25 alunos.

O instrumento de coleta de dados eleito foi um roteiro semi-estruturado, ancorado em entrevistas presenciais para as quais houve a necessidade prévia obter o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) junto aos participantes, razão pela qual submeteu-se o projeto de pesquisa à aprovação dos Comitês de Éticas envolvidos por meio da Plataforma Brasil, conforme preconizado pela Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que define em âmbito nacional as normas e diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do CPII e do INCA, por meio do Parecer Consubstanciado nº CAAE 92220125.5.3001.5274, procedeu-se ao convite dos alunos da Radioterapia de forma presencial no dia 07/01/2026. A amostra compreendia 10 indivíduos, sendo 1 aluno desistente e 9 cursistas. Dentre os 9 indivíduos convidados, somente 5 optaram por participar da pesquisa.

Posteriormente, os alunos da Citopatologia foram convidados na data de 15/01/2026. Na oportunidade participaram 10 cursistas. Uma entrevista foi realizada

no dia 26/01/2026. Um aluno se recusou a participar e um desistente do curso foi entrevistado na data de 27/01/2026. A amostra de alunos da Citopatologia totaliza 15 indivíduos, contudo, 3 alunos desistiram do curso, assim dos 12 alunos remanescentes, 11 foram entrevistados, bem como, 1 aluno entre os desistentes, totalizando 12 entrevistados.

A abordagem dos alunos foi preferencialmente nos intervalos das aulas e a cada participante foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que de acordo com a Resolução n° 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016b, p. 2), trata-se da:

> [...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos.

Assegurou-se a garantia de liberdade de recusa ao participante, uma vez que, sua participação é de natureza voluntária e não obrigatória, podendo o participante se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo ou precisar se justificar. As dúvidas dos participantes foram sanadas pela pesquisadora/entrevistadora, sendo informados do caráter voluntário e sigiloso da presente investigação. Todos assinaram o TCLE, bem como, a própria pesquisadora.

Assegurou-se também a privacidade do participante, pois seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantida em sigilo. As entrevistas foram realizadas de modo presencial no local da pesquisa, qual seja, o Instituto Nacional de Câncer, preferencialmente no endereço sito à Rua Marquês de Pombal, n° 125, Centro - Rio de Janeiro e tiveram uma duração média de 20 minutos. Para gravá-las foi utilizado aplicativo gravador de voz de aparelho celular sendo posteriormente arquivadas de forma definitiva em computador próprio da pesquisadora, garantindo aos participantes a confidencialidade, privacidade, anonimização de dados, proteção da imagem, não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou aspectos econômicos-financeiros, em observância à Resolução CNS n° 466/2012, segundo orientações do Ministério da Saúde (Brasil, 2025)

Ato contínuo, a transcrição foi realizada com o auxílio do programa *WORD®*.

Os dados referentes às perguntas sobre perfil sociodemográfico e econômico dos participantes foram tabulados e analisados com auxílio do Programa Microsoft Excel®.

Os dados coletados foram analisados pela pesquisadora responsável, observando o sigilo e confidencialidade em sua guarda adequada, assim como o compromisso da pesquisadora responsável em manter os dados da pesquisa em arquivo, sob responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Ademais, tais dados estão protegidos conforme a Lei nº 13.709/18 (Brasil, 2018) de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

No tocante às entrevistas, consoante Gil (2022), elas são instrumentos que permitem maior liberdade e criatividade na coleta de dados subjetivos, privilegiando as respostas discursivas dos sujeitos a respeito das questões formuladas. Diante dessa perspectiva, o método utilizado para análise dos dados coletados, conforme já mencionado, é a análise de conteúdo, teoricamente ancorado em Laurence Bardin (2016), cuja técnica consiste, em breve síntese, na contabilização da frequência de expressões existentes no texto e produção de inferências:

> [...] Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Ainda, o referido método, segundo Bardin (2016), se desdobra em clivagens analíticas importantes, sendo a primeira a pré-análise, ou leitura flutuante, seguida da exploração do material e do tratamento dos resultados e sua interpretação. Bardin (2016) reporta que essas três fases guardam interdependência, sendo necessário rigor em sua sistematização.

Pautado sob a perspectiva da hipótese da pesquisa, o lastro de tensões mais prevalentes são as interpessoais, uma vez que, se inscrevem em circunstâncias que explicitam conflitos de natureza comunicacional, valores e interesses, tão presentes

nas dinâmicas de relacionamentos humanos atravessados pela diversidade.

Frente a tal hipótese, o questionário de entrevista foi elaborado com duas divisões, a primeira com um conjunto de perguntas acerca do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes, cujo foco dirigiu-se às variáveis idade, raça, naturalidade, orientação sexual, renda mensal familiar, nº de membros da família, ocupação, estado civil e número de filhos. A segunda divisão continha questões focalizadas no tema das cotas propriamente dito, buscando verificar a percepção dos alunos acerca do tema, de forma geral e particular.

Neste estudo foram entrevistados 17 estudantes, sendo 5 do curso de Radioterapia e 12 do curso de Citopatologia. Dentre os 17 entrevistados, 7 são cotistas. A entrevista foi estruturada com questões abertas, guiadas pela condução da entrevistadora, permitindo melhor exploração da percepção dos discentes.

Conforme exposto, o conjunto de entrevistas colacionados foi analisado segundo o método de análise de conteúdo de Bardin, pois conforme Valle e Ferreira (2025), sobretudo no campo da Educação, objetiva-se compreender a partir das particularidades dos sujeitos, as múltiplas percepções sobre o objeto de estudo, cujo lastro poderá refutar ou ratificar a hipótese da pesquisa.

Com efeito, posterior à primeira etapa ou leitura flutuante do material, a pré-análise, sugeriu uma divisão dos relatos dos alunos em dois grupos, cotistas e não cotistas, para melhor constituição do *corpus* da pesquisa.

Na fase da pré-análise, segundo Bardin (2016), se procede a organização do material que permitirá ao pesquisador sistematizar as ideias preliminares a partir da seleção dos materiais que contribuirão melhor à pesquisa dentre aqueles disponíveis. Tal seleção obedece a quatro regras: exaustividade, que consiste em selecionar o máximo de materiais relacionados diretamente como os elementos da pesquisa; representatividade, que diz respeito à seleção de uma amostra representativa do universo inicial; homogeneidade, que permite ao pesquisador comparar materiais que utilizaram o mesmo instrumento e, finalmente a pertinência temática, sob a qual são selecionados os materiais que apresentam relação direta com o tema/objeto, objetivos e hipóteses da análise.

Em seguida, a análise exploratória do *corpus,* permitiu a formulação de códigos e, posteriormente, categorias que são os temas recorrentemente extraídos dos relatos, com base em procedimentos como a diferenciação e reagrupamento. Progressivamente, as categorias originadas com base no agrupamento temático dos

conteúdos brutos foram refinadas e então condensadas, segundo os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade.

Definidas tais categorias, passou-se a contagem de suas frequências. A análise das frequências expressa a força de cada categoria, cuja concepção conceitual alinhada ao arcabouço do referencial teórico, permite a elaboração de inferências e interpretações dos resultados que, em síntese, reportam a identidade empírica do fenômeno observado.

Os dados foram reunidos, tabulados e conduzidos à elaboração de gráficos para melhor visualização esquemática das tabelas produzidas, expostos nas próximas seções.

Paralelamente, as categorias que emergiram da análise de conteúdo foram contextualizadas e problematizadas à luz da perspectiva de Merleau-Ponty sobre percepção, estabelecendo horizontes de sentido refletidos do encontro entre os corpos-sujeitos do entrevistado e o mundo.

Ulteriormente, segundo Bardin (2016 *apud* Valle; Ferreira, 2025) o tratamento dos resultados e interpretação se dá a partir da inferência do autor acerca dos resultados obtidos.

Oportunamente registra-se que foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT®, modelo GPT-4o, desenvolvida pela OpenAI para a elaboração da versão em língua inglesa do resumo (*abstract*). A ferramenta foi utilizada exclusivamente para tradução e refinamento do texto previamente redigido pela autora. Também recorreu-se à mesma IA para execução de gráficos compilados sobre o perfil dos alunos. As imagens do produto educacional, por sua vez, foram obtidas no portfólio do programa CANVA®.

4 ANÁLISE DE DADOS

Preliminarmente, passa-se a expor as características do certame ocorrido em 2024, o qual introduziu o sistema de cotas para ações afirmativas nos cursos técnicos no INCA.

4.1 Distribuição e Ocupação de vagas do certame de 2024 para acesso aos cursos técnicos no ano de 2025

Insta reforçar que alinhados à estratégia de regionalização dos profissionais de saúde, os cursos técnicos de Especialização Técnica em Radioterapia e Habilitação em Citopatologia do INCA, tradicionalmente, oferecem vagas para cada região do país de maneira igualitária em seus concursos de acesso.

No certame para o ingresso no ano de 2025, segundo o Edital (Instituto Nacional de Câncer, 2024b), as 10 vagas referentes ao curso de Radioterapia foram distribuídas na quantidade de 2 vagas para cada uma das 5 regiões do país, subdivididas ainda em ampla concorrência e ação afirmativa, cada uma com 1 vaga. Por sua vez, para o curso de Citopatologia foram destinadas 15 vagas, distribuídas na quantidade de 3 vagas para cada uma das 5 regiões do país, subdivididas ainda em ampla concorrência e ação afirmativa, destinando-se 2 vagas para a primeira e 1 vaga para a segunda modalidade. Em síntese, o quadro de vagas ficou ocupado conforme a distribuição esquematizada abaixo:

Quadro 1 – Vagas Ocupadas e Notas do Curso de Citopatologia

Citopatologia										
	Norte		Nordeste		Centro Oeste		Sudeste		Sul	
tipo de vaga	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota
AC	53	32	51	50	38	*34 (ce)	56	*54 (ac+cr)	38	
AA	0	0	32 (ce)	0	0	0	48,5 (ce)	46 (cr)	0	0
	vacância 1		ocupada		vacância 2		ocupada		vacância 1	
total: 15 vagas	2 vagas da a. c.		2 vagas da a. c e 1 vaga da cota (ce)		2 vagas da a. c.		3 vagas da a. c. e 4 vagas da cota (3cr+1ce)		1 vaga da a.c.	

Fonte: A autora, 2026.

Quadro 2 – Vagas Ocupadas e Notas do Curso de Radioterapia

Radioterapia										
	Norte		Nordeste		Centro Oeste		Sudeste		Sul	
tipo de vaga	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota	maior nota	menor nota
AC	vacância 1		*92,5 (cr)	87	*102 (ce)		*96 (cr)		*94(ce)	
AA				88,5 (cr)			90,5(cr)	90(cr)	88 (ce)	63 (ce)
	vacância 1		ocupada		vacância 2		ocupada		ocupada	
total: 10 vagas	0		2 vagas da a.c. e 1 vaga da cota (r)		1 vaga da a.c.		1 vaga da a.c. e 2 da cota (2r)		1 vaga da a.c. e 2 da cota (2e)	

Legenda
Vacância 1 - ausência de candidatos inscritos
Vacância 2 - candidato alcançou a nota da A.C. e os demais candidatos à cota inaptos ou inexistentes
* candidato à cota que alcançou nota para ocupar vaga da ampla concorrência
CE - cota para estudante que cursou integralmente o ensino fundamental em escola pública
CR - cota racial
Fonte: A autora, 2026.

Nos quadros acima, estão expostas as notas de corte de cada curso, subdivididas em regiões e por tipos de vagas. Os quadros foram elaborados com os registros de publicações das notas dos candidatos, bem como da convocação para a matrícula, portanto não representam a amostra de entrevistados, contudo eles são importantes para demonstrar o quanto a revisão da lei de cotas permitiu que se aumentassem as chances de mais cotistas serem chamados em virtude de vacâncias ocasionadas por alunos alunos que concorreram às cotas e alcançaram notas iguais ou superiores às notas de corte da ampla concorrência. A título de exemplo, dois alunos concorrentes aos sistema de cotas ocuparam vagas da ampla concorrência no curso de Citopatologia, e no curso de Radioterapia, das 5 vagas ocupadas pela ampla concorrência, 4 foram ocupadas por alunos originalmente cotistas. Abaixo seguem tabelas com os registros das notas médias por modalidades de reservas e suas subdivisões.

Tabela 1 – Ocupação de vagas por categoria e notas do Curso de Citopatologia

Citopatologia		
Tipo de vaga	Ocupação (%)	Nota Média
Ampla concorrência	66% (10/15)	45,11
Ação afirmativa geral	34% (5/15)	**44,5
Sub cota - escola púb.(ce)	40% (⅖)	40,3
Sub cota - racial (cr)	60% (⅗)	47,3

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 2 – Ocupação de vagas por categoria e notas do Curso de Radioterapia

Radioterapia		
Tipo de vaga	Ocupação (%)	Nota Média
Ampla concorrência	50% (5/10)	94,31
Ação afirmativa geral	50% (5/10)	**84
Sub cota - escola púb.(ce)	40% (⅖)	75,5
Sub cota - racial (cr)	60% (⅗)	89

Legenda:
** - foram excluídas as notas dos cotistas que alcançaram a nota para ocupar a vaga da ampla concorrência
Fonte: A autora, 2026.

Verificaram-se as seguintes ocorrências na fase de convocação para a matrícula dos candidatos:

1 - Citopatologia

A) Região Norte:

- Ações afirmativas: Não houve inscritos aprovados para ações afirmativas.
- Ampla concorrência: 2 candidatos foram aprovados e aptos à matrícula, a menor nota foi 32 pontos

B) Região Nordeste:

- Ações afirmativas: 1 candidato aprovado e apto à matrícula com a nota de 32 pontos, ocupou a reserva de cota para estudantes de escolas públicas
- Ampla concorrência: 2 candidatos aptos à matrícula. A maior nota foi 51 pontos e a menor 50 pontos

C) Região Centro-Oeste

- Ação afirmativa: 1 candidato apto à matrícula que também alcançou a nota para ocupar uma vaga da ampla concorrência, com nota 34. A vaga para a cota não foi ocupada por ausência de candidatos aptos subsequentes.
- Ampla concorrência: 2 candidatos aptos à matrícula, sendo que o segundo candidato concorria à vaga da cota para estudantes de escolas públicas, sua nota foi 34.

D) Sudeste

- Ação afirmativa: 5 candidatos aptos à matrícula, a maior nota foi 54 pontos e a menor 46 pontos. O candidato com maior nota foi apto para a vaga da ampla concorrência e dos 4 remanescentes, 3 ocuparam as cotas raciais e 1 a cota para estudante de escola pública.
- ampla concorrência: 3 candidatos aptos à matrícula, maior nota 56 pontos e menor 54 pontos. A segunda colocada concorria à vaga da cota e obteve nota 54.
- Neste caso, a vacância de uma das candidatas à cota produziu o efeito de aumento das oportunidades de ingresso aos cotistas, pois a nota de corte da ampla concorrência foi 54 pontos.
- Nitidamente houve o remanejamento de vagas ociosas das demais regiões em virtude da maior quantidade de candidatos na região Sudeste, 88 inscritos ao todo.

E) Sul

- Ação afirmativa: não houve inscritos ou aprovados.
- ampla concorrência: 1 candidata apta à matrícula, nota 38 pontos.

Abaixo, as ocorrências pormenorizadas acerca do Curso de Radioterapia.

2- Radioterapia

A) Região Norte:

- Ação afirmativa: não houve inscritos ou aprovados.
- ampla concorrência: não houve inscritos ou aprovados.

B) Nordeste:

- ampla concorrência: 2 candidatos aptos à matrícula, sendo a maior nota 92,50 pontos e a menor 87,00. O primeiro colocado concorria às vagas para ação afirmativa.
- Ação afirmativa: 01 candidato apto à matrícula, que foi chamado em virtude do primeiro colocado que concorria às cotas ter alcançado a nota para a vaga da ampla concorrência, sendo também o primeiro colocado na ampla concorrência com 92,5 pontos. A sua vacância oportunizou a chamada desse segundo colocado também inscrito em cotas raciais, reforçando a importância da revisão da lei de cotas no que diz respeito a não restrição da concorrência à cota, permitindo que o candidato ao sistema de cotas ocupe a vaga da ampla concorrência sempre que alcançar a nota suficiente, ampliando a oportunidade aos demais concorrentes das ações afirmativas.

No presente caso, vale assinalar que para ambas as modalidades de acesso havia somente 1 vaga disponível, e que ao todo, 8 candidatos se inscreveram para a vaga da ampla concorrência, porém somente 2 candidatos concorreram à vaga da cota.

C) Centro-Oeste

- ação afirmativa: 1 candidata apta à matrícula com 102 pontos, que alcançou a nota para a vaga da ampla concorrência
- ampla concorrência: A candidata apta à matrícula também concorria à ação afirmativa, cota destinada a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública.
- Observa-se que para ambas as modalidades não houve candidatos aptos além daquela que alcançou a 1ª colocação para a cota, gerando vacância.

D) Sudeste

- Ação afirmativa: 1 candidato apto à matrícula com nota de 96 pontos, migrou para a ampla concorrência gerando vacância. Dois outros candidatos aptos à matrícula, sendo a menor nota 90 pontos.

- ampla concorrência: o candidato da ação afirmativa alcançou a nota para a ampla concorrência, ficando com a vaga.

E) Sul

- Ação afirmativa: 1 candidato apto à matrícula na ampla concorrência com a nota mais alta, 94 pontos e dois outros candidatos aptos à matrícula.
- ampla concorrência: 1 candidato apto à matrícula, que migrou da ação afirmativa.

4.1.1 Análise do Desempenho e do Acesso por Ações Afirmativas nos Cursos de Citopatologia e Radioterapia

A análise dos desempenhos dos concorrentes denota o acirramento da disputa entre cotistas e não cotistas. Dados como esses friccionavam o sistema de cotas a partir do questionamento de seu impacto, ou seja, se o regime realmente ampliava as chances dos candidatos cotistas, ou se o preenchimento das vagas decorria primordialmente do alto desempenho desses candidatos.

Em franco diálogo com esse questionamento, a tendência de alta performance dos concorrentes às cotas consubstanciou a revisão legislativa promovida pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023b), a qual instituiu a concorrência concomitante aos dois sistemas, ou seja, o candidato cotista concorre primeiramente na AC e, caso não pontue o suficiente, passa a disputar as vagas da AA.

Nesse sentido, os achados empíricos desta pesquisa demonstram que tal medida provou-se uma estratégia correta ao inverter a lógica de limite (teto) para ponto de partida (piso), possibilitando que a alta performance de candidatos cotistas seja transformada em fator de inclusão, beneficiando os demais concorrentes do sistema de cotas.

Sob essa perspectiva, fez-se necessário, por exemplo, operacionalizar o cômputo das médias de notas dos cotistas de ambos os cursos, excluindo-se os candidatos que atingiram a nota de corte da AC, salvaguardando o indicador contra distorções e aumentos artificiais das notas.

Ainda assim, para o Curso de Citopatologia verificou-se pequena diferença entre as médias gerais de notas, uma vez que, as médias foram de 45,11 pontos para

AC e 44,5 pontos para AA. Cenário distinto foi verificado na Radioterapia, pois a diferença entre as notas foi bem mais acentuada e a média geral de notas para a AC foi de 94,3 e para os cotistas foi de 84 pontos. Portanto, mesmo nas regiões onde os cotistas migraram para as vagas de AC devido ao alto desempenho, a média de notas dos demais candidatos alocados nas vagas reservadas permaneceu inferior à média da ampla concorrência.

Conforme mencionado, em contextos específicos, alguns optantes por AA alcançaram notas suficientes para ingressar por meio da ampla concorrência, como por exemplo, no grupo de Citopatologia, em que esse achado empírico se concentrou nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, e para o curso de Radioterapia, ele se apresentou em todas as regiões com inscritos, exceto na Região Norte.

Para a Citopatologia, a reserva de vagas expandiu o acesso no Sudeste, onde os cotistas alcançaram notas de corte inferiores às da AC (46 frente a 54 pontos). Semelhantemente, no Nordeste o último classificado na AC obteve 50 pontos, ao passo que o único cotista aprovado atingiu 32 pontos. Apesar da distância de 18 pontos, a ausência de candidatos na AC com notas intermediárias implicaria na convocação desse estudante mesmo sem o auxílio da cota. Ainda assim, a substantiva diferença de pontuação é a expressão da ampliação do acesso por via colateral, pois protegeu a vaga caso houvesse pressão de concorrência por parte da ampla concorrência.

No tocante à Radioterapia a ampliação do acesso foi mais eficaz, pois com a migração de cotistas de alto rendimento para as vagas de AC, abriram-se vacâncias na reserva de vagas, possibilitando o ingresso de candidatos com notas menores em todas as Regiões analisadas, exceto a Norte, que não apresentou candidatos. O exemplo mais importante foi verificado na Região Sul, onde a nota de corte da AC foi de 94 pontos, a contrapelo da AA que se fixou em 63 pontos, uma amplitude de 31 pontos, cujo acesso foi amplamente dependente do sistema de reserva de vagas.

Portanto, em síntese, pode-se inferir que os achados empíricos desta pesquisa demonstram que a revisão da Lei de Cotas tem garantido que o sistema de reserva de vagas continue ampliando o acesso de grupos minoritários, uma vez que, eliminou a pressão e consequente exclusão decorrente do alto desempenho de concorrentes ao sistema de cotas.

Noutro giro, verificou-se também que as notas de corte foram impregnadas pelo regionalismo, com concentração das maiores notas no Sudeste. No curso de

Citopatologia, por exemplo, essa Região apresentou os maiores registros de notas de corte para a AC (54 pontos) e para AA (46 pontos), a contrapelo das menores notas de corte terem se fixado em 32 pontos, ocorrendo tanto na ação afirmativa da Região Nordeste, quanto na ampla concorrência da Região Norte. Cenário parcialmente distinto verificou-se para o curso de Radioterapia, cuja maior exigência na AC localizou-se no Centro-Oeste (102 pontos), enquanto a maior nota para as ações afirmativas fixou-se novamente no Sudeste (90 pontos).

A cota racial apresentou a maior demanda e se consolidou como a modalidade mais utilizada em ambos os cursos, representando 60% das convocações, seguida pela reserva para egressos de escola pública, com 40%.

A ocupação das vagas do sistema de cotas mostrou-se heterogênea geograficamente em ambos os cursos. Para o curso de Citopatologia verificou-se a ausência de inscritos por cotas nas regiões Norte e Sul e a cota racial concentrou-se no Sudeste, enquanto a reserva para escolas públicas pulverizou-se pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Ao final do processo, as 15 vagas disponíveis foram preenchidas por 10 alunos da AC e 5 do sistema de cotas.

Distintamente, para o Curso de Radioterapia os ingressantes pela cota racial se restringiram às regiões Nordeste e Sudeste, ao passo que a reserva para egressos da rede pública manifestou-se no Centro-Oeste e no Sul. Dentre os achados, a ausência de quaisquer candidatos da Região Norte se alinha ao histórico vazio de profissionais da saúde da Região.

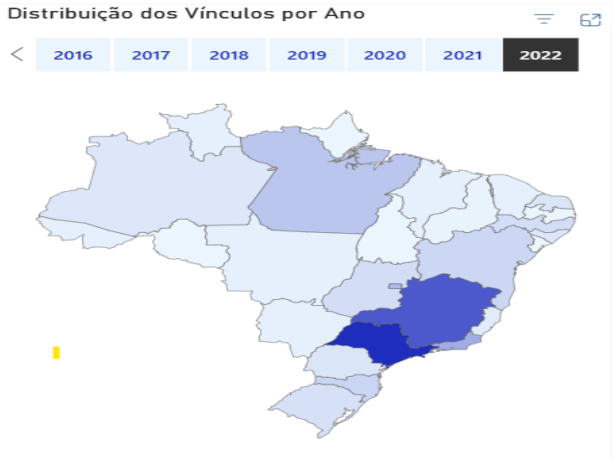
Por conseguinte, no contexto específico das ações afirmativas, a ausência de candidatos cotistas nesta Região, em ambas as especialidades constitui um achado crítico, dado que o território abriga a segunda maior população autodeclarada negra e indígena do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Essa ausência dialoga frontalmente com um relato, que denota o posicionamento do único estudante nortista matriculado, que, embora preenchesse os requisitos de raça e trajetória escolar para concorrer pelo sistema de cotas, optou por concorrer na AC. No excerto, constata-se a presença de argumentos que defendem uma perspectiva meritocrática, mitigando o caráter inclusivo da política pública:

> [...] Bem, eu acredito que o que eles já fazem, que é buscar os profissionais de regiões, é, eu já acho isso suficiente para levar o conhecimento para todo o Brasil. Não necessariamente seria necessário as cotas, na minha opinião. Até porque eu acho que isso depende muito da busca individual (Entrevistado Avatar 2, 2026).

Nos termos do relato percebe-se a nítida mobilização por parte do candidato de argumentos contrários às cotas, entendendo-as sob a perspectiva de um benefício desagregado de sua contextualização sócio-histórica de garantia de direitos reparatórios.

Por isso, o desafio da distribuição geográfica remanesce, uma vez que as maiores demandas por formação estão concentradas em algumas regiões do país. Consequentemente, não por acaso, a Região Sudeste concentra a maior demanda por qualificação, o que se reflete também na expressiva oferta regional de profissionais citotécnicos. Essa assimetria geográfica é ratificada pelos dados do Ministério do Trabalho sobre a distribuição de vínculos formais da categoria no Brasil, os quais evidenciam que a maior parcela dessa mão de obra está inserida no mercado de trabalho nessa mesma região. A figura abaixo ilustra esse padrão de concentração territorial, no ano de 2022 (Brasil, 2024c):

Figura 1 – Distribuição Geográfica dos vínculos referentes ao Citotécnico. Ano base de 2022



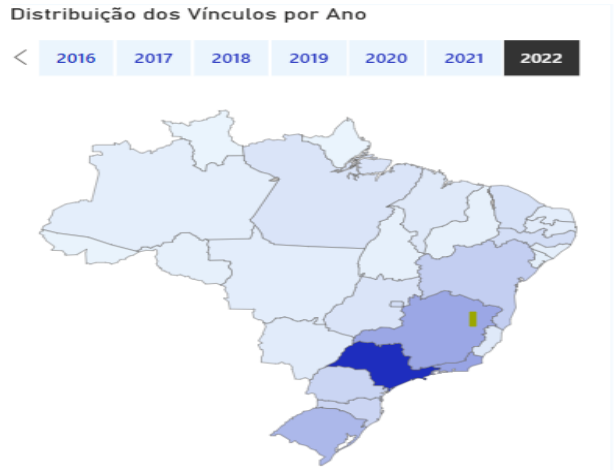
Região	Vínculos	Remuneração
Norte	30	R$ 2.258,25
Nordeste	41	R$ 2.527,56
Sudeste	188	R$ 3.390,24
Sul	30	R$ 4.512,95
Centro-Oeste	40	R$ 6.754,08
Total	**329**	**R$ 3.704,43**

Fonte: Brasil, 2024c.

Semelhantemente à distribuição dos vínculos dos citotécnicos, a distribuição dos técnicos em radiologia está concentrada na região Sudeste no ano base de 2022, segundo dados do Guia Brasileiro de Ocupações (Brasil, 2024c). Vale reforçar que a radioterapia é uma especialização técnica que pressupõe a formação técnica em radiologia, por isso, os dados referentes aos técnicos em radioterapia são interpretados de forma colateral aos registros dos técnicos em radiologia, permitindo-se inferir que os contextos do primeiro, provavelmente se aplicam ao segundo,

respectivamente, considerando, para isso, inclusive as discrepâncias em termos de números absolutos, conforme expostas na figura a seguir:

Figura 2 - Distribuição Geográfica dos vínculos referentes ao Técnico em Radiologia. Ano base de 2022



Região	Vínculos	Remuneração
Norte	1.435	R$ 3.155,95
Nordeste	4.843	R$ 3.368,46
Sudeste	14.033	R$ 3.851,07
Sul	4.731	R$ 4.532,53
Centro-Oeste	2.187	R$ 4.554,32
Total	**27.229**	**R$ 3.903,45**

Fonte: Brasil, 2024c.

4.1.2 Análise comparativa do perfil socioeconômico dos cotistas e não cotistas

Conforme mencionado anteriormente o questionário de entrevista foi elaborado com um conjunto inicial de perguntas acerca do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes. O objetivo específico era identificar o perfil do aluno cotista dos cursos técnicos do INCA, focalizando nas variáveis idade, raça, naturalidade, orientação sexual, renda mensal familiar, nº de membros da família, ocupação, estado civil, nº de filhos.

Seguindo o roteiro da entrevista, a primeira variável perguntada foi a idade dos participantes, cujas categorias seguem abaixo tabuladas:

Tabela 3 – Categorização da questão 1 da entrevista: Qual a sua idade? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Adulto jovem	“24” (1), “28” (1)	2	28,5%
2	Adulto não jovem	“38” (1), “41” (1), “31” (1), “45” (1), “36” (1)	5	71,5%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

As unidades de registros arrecadas inscrevem os cotistas em duas categorias emergentes, a “*adulto jovem”* e “*adulto - não jovem".* As categorias foram arbitradas com base no Estatuto da Juventude, Lei Federal nº 12.852/2013 (Brasil, 2013), segundo o qual a juventude está inscrita entre os sujeitos com variação etária de 15 a 29 anos. A importância dessa divisão está no fato de que adultos jovens gozam de direitos que estimulam a profissionalização, asseguram descontos em tarifas de transportes e facilitam o acesso à cultura, esporte e lazer, proporcionando um repertório formativo ampliado ao aluno. Diferentemente, os adultos não jovens enfrentam o processo de escolarização sem a previsão legal dessas facilidades.

A categoria “*adulto não jovem" tem* a maior frequência entre os cotistas representando 71,5% da amostra, contra 28,5% da categoria *adulto jovem.* Como comparativo, a idade média dos alunos não cotistas é 34 anos, e a dos cotistas é de 34,71 anos.

Tabela 4 – Categorização da questão 1 da entrevista: Qual a sua idade? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Jovem	"23" (1), "25" (1), “26" (1)	3	30%
2	Adulto - não jovem	"42" (1), "39"(1), "37" (1), "34" (1), "45" (1), " 39" (1), "30" (1)	7	70%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

O mesmo cenário é observado entre os *não cotistas*, com pequena variação percentual. Assim, 70% são “*adultos não jovens”* e 30%, “*adultos jovens”.* Ressalta-se a quantidade de estudantes com idade entre 39 e 45 anos, que representam 57% (4 dos 7 estudantes) dos *adultos não jovens* no grupo de não cotistas. Ao aproximarmos a lente da pesquisa sobre esse grupo, verificamos que 3(três) deles são estudantes que buscam no curso técnico em citopatologia uma especialização para carreiras afins, isto é, são alunos que, em sua maioria já têm uma graduação ou estão se graduando, por exemplo, em Ciências Biológicas ou Biomedicina. Para esses profissionais o curso cumpre a função de ampliação da oportunidade de empregabilidade devido a sua valorização no mercado de trabalho.

De modo diverso, para o grupo da Radioterapia, o único aluno da categoria adulto não-jovem, com 45 anos, busca na formação a possibilidade de inserir-se no

mercado de trabalho, estando em transição de carreira, uma vez que, já possui graduação em Ciências Contábeis.

Outro dado importante diz respeito às amplitudes etárias, pois ambos os grupos cotistas e não cotistas superam os 20 anos e portanto, formam um alunado com diferenças geracionais marcantes, inclusive no que diz respeito a nativos e migrantes digitais, que experimentam diferentes formas de interação com as tecnologias com impactos inclusive no processo de aprendizado.

Ademais, entender que a demanda pelos cursos está concentrada entre adultos não jovens, que muitas vezes, já possuem um repertório formativo pregresso e muitas vezes, com algumas defasagens, tensiona a instituição a estabelecer um currículo que dialogue com essa característica tão evidente de seu alunado, proporcionando inclusive articulação com temas sociais relevantes da atualidade.

Acerca da naturalidade dos cotistas entrevistados, as unidades de registros referentes aos seus estados de origem permitiram a categorização com base nas regiões do território brasileiro. Desta forma, os dados foram tabulados conforme abaixo:

Tabela 5 – Categorização da questão 2 da entrevista: Qual sua naturalidade? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Nordeste	“Brasileiro” (1)*	1	14%
2	Sul	“Paraná” (1)	1	14%
3	Sudeste	“Rio de Janeiro” (5)	5	72%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 6 – Categorização da questão 2 da entrevista: Qual sua naturalidade? Grupo 02 não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Norte	"Amazonas" (1)	1	10%
2	Nordeste	"Bahia" (1), "Pernambuco" (1), "Maranhão" (1)	3	30%
3	Centro Oeste	"Mato Grosso" (1), "Mato Grosso do Sul" (1)	2	20%
4	Sudeste	"Rio de Janeiro" (1), “Rio de Janeiro” (1), “Rio de Janeiro” (1), "Rio de Janeiro" (1)	4	40%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias	Unidades de Registro	Frequência	(%)
Total		10	100%

Nota: *A unidade de registro “brasileiro” foi considerada após verificação da região de origem do entrevistado no Edital de convocação para matrícula.
Fonte: A autora, 2026.

A representação regional do grupo dos cotistas está assim distribuída em ordem decrescente: Sudeste 72%, Nordeste 14% e Sul 14%. Como visto, o maior grupo de cotistas é do Sudeste, sendo representado unicamente pelo estado do Rio de Janeiro, local da sede do INCA.

Entre os não cotistas, a distribuição regional está mais equilibrada, contudo assim como os cotistas, a maioria é originária da região Sudeste com 40% de frequência, seguida da região Nordeste com 30% e das regiões Centro Oeste com 20% e Norte com 10%.

Conforme já mencionado, o concurso do INCA apresenta cotas regionais, uma iniciativa articulada à estratégia de diminuição das assimetrias de distribuição de profissionais da saúde no território brasileiro. Os alunos oriundos de outros estados enfrentam os desafios da migração compulsória para realização do curso no Rio de Janeiro e os alunos que optam pela moradia no Alojamento Estudantil enfrentam ainda a coabitação obrigatória.

Considerando a estratégia de regionalização dos quadros para a saúde, tanto a ausência de registros entre os cotistas, quanto o menor percentual de representação da região Norte, conforme já mencionado, reforçam um cenário já conhecido, uma vez que, a região enfrenta historicamente escassez de mão de obra especializada na área da saúde.

A terceira pergunta da entrevista se concentrava em verificar a raça, cor ou etnia com a qual o entrevistado se reconhecia. A sua representação no grupo dos cotistas têm distribuição mais equilibrada do que os não cotistas. No grupo de cotistas, 44% se declaram pardos, 28% brancos e 28% negros. Por sua vez, no grupo dos não cotistas há uma concentração na categoria “pardo”, com 60%. Os brancos aparecem com frequência de 20% e as categorias “negras” e "amarela” aparecem de forma residual, com 10% cada.

Tabela 7 – Categorização da questão 3 da entrevista: Qual cor/raça/etnia que você se identifica? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Branca	"Branca" (1), "Branca" (1)	2	28%
2	Parda	“Parda” (1), “Parda” (1), “Parda” (1)	3	44%
3	Negra	"Negra" (1), "Preto" (1)	2	28%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 8 – Categorização da questão 3 da entrevista: Qual cor/raça/etnia com que você se identifica? (Grupo 02 – não cotistas)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Branca	"Branca" (1), "Branca" (1)	2	20%
2	Parda	“Parda” (1), “Parda” (1), “Parda” (1), “Parda” (1), “Parda” (1), “Parda” (1)	6	60%
3	Negra	"Negra" (1)	1	10%
4	Amarela	“Amarela” (01)	1	10%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Alguns aspectos são dignos de nota acerca da autopercepção da cor/raça ou etnia, quanto ao reconhecimento da categoria negro pelos alunos não cotistas, dado que, entre os pardos, essa categoria não foi indicada para sua definição, sendo mencionada somente por pretos retintos. Entre os pardos, o grupo mais heterogêneo fenotipicamente e mais frequente com 60%, as dúvidas se concentraram entre a possibilidade de se assumirem como brancos diante de seus fenótipos miscigenados, conforme se pode verificar no seguinte excerto:

> [...] Para você é importante falar que o racismo existe? É importante, sim, porque, é, comigo assim não acontece muito, **apesar de eu ser parda, eu me considerar branca** […] (Entrevistada Avatar 9, 2026, grifo nosso).

Na fala da participante a hesitação, a dúvida e até a recusa quanto ao pertencimento racial negro estão presentes, de tal forma que a validação social e até mesmo institucional acerca da raça parece ser um componente adicional nas questões que envolvem a identificação racial, não sendo suficiente a autopercepção de si, mas o reconhecimento social como tal. Entre os pardos esse dilema é

recorrente, e isso pode ser entendido face à operação do racismo no Brasil, que se explicita sobre a aparência ou fenótipo dos sujeitos. No cerne de uma sociedade racista como a brasileira, a categoria pardo representa um paradoxo, uma vez que, as ambiguidades que o cercam, parecem emanar da difícil adesão senciente, implicando, muitas vezes, em reconhecer-se como parte de um grupo para o qual seu pertencimento foi negado, sobretudo, por meio de estratégias de uma classificação racial fluida e dispersa como as classificações raciais que vigiam num passado não muito longínquo no país.

Por isso, a fala da entrevistada repercute uma discussão acerca da ambiguidade dessa categoria, pois ao reforçar características da miscigenação brasileira, semelhantemente, tem na sua construção identitária um processo confuso e incerto. Em outras palavras, recorre-se à leitura estritamente fenotípica de raça para afirmar a mestiçagem, ao mesmo tempo que se mobiliza o caráter social de raça para se reconhecer como branco. Nesse sentido, a assunção da categoria pardo pode ter alguns significados; se para alguns ela será a afirmação de sua negritude, para outros, uma forma de se aproximarem da branquitude, por meio do branco possível produzido pela miscigenação, a despeito, inclusive do modo como se reconhecem.

Adicionalmente, nota-se que a categoria pardo é convocada no cerne do que se denomina de agregação secundária, dado que o sistema de cotas suscita a reflexão acerca das identidades raciais/étnicas e portanto, provoca, muitas vezes, o reposicionamento dos indivíduos a partir da tomada de consciência da discussão sobre o silenciamento do racismo e o apagamento histórico da negritude no país. Distintamente, conforme dito acima, reforçam certas dificuldades em adotar a categoria parda como identidade negra, sob o pretexto de miscigenação racial.

Vale rememorar também que a construção da identidade negra no Brasil foi fruto de uma luta política, sobretudo do Movimento Negro, que entendeu a necessidade de agrupar pretos e pardos na mesma categoria, como forma de afirmação positiva da negritude em contraposição ao racismo. Para Sueli Carneiro (2023), a categoria negro não ignora as direnças fenotípicas entre pretos e pardos, mas reconhece que ambos estão sujeitos ao racismo. No relato abaixo temos a expressão problematizada desse contexto, pois a fala da entrevistada declara como o racismo retirou direitos dos negros, mantendo uma moratória geracional que se

perpetua e intensifica quanto maior for a presença negra na família:

> [...] Mas assim, por conviver, por exemplo, na minha família, então eu vou dar o exemplo da minha família por parte de mãe, é, que a minha bisavó era filha de pessoas escravizadas. Ela não teve oportunidade de estudar. Então, tá, então o que ela trabalhava? Trabalhava em lavoura, na roça, e isso foi passado pra filha dela, que era minha avó, e foi passado pra minha mãe, que não teve oportunidade. Isso que a gente vê que vem lá de trás, não tiveram oportunidade de estudar. Então, assim, começou a mudar um pouco comigo, mas não tanto por a minha mãe não ter tido instrução, por exemplo, ela só fez até o ensino fundamental e não terminou, porque era difícil. E isso foi passando de geração em geração (Entrevistada Avatar 9, 2026).
> [...]
> Olha, eu penso, é, na história da minha família, assim. Porque ninguém na minha família tem uma formação: "ah, eu fiz um técnico, eu sou formado", ninguém. É, meu irmão é pedreiro, minha irmã é cozinheira, minha mãe e meu pai não tiveram instrução e eu tenho uma filha. Então eu quero dar o melhor pra minha filha. Então minha filha assim, em primeiro lugar, pra me dar ânimo, para eu superar qualquer coisa, é ela, dar uma vida diferente pra ela. Que eu penso muito nisso, porque minha filha, ela é, é negra. E eu já penso assim: "ai, se eu não fizer por onde, o que vai ser?" Porque vai ser difícil pra ela, eu sei que vai ser, porque ela é negra e a gente sabe qual tipo de racismo que existe (Entrevistada Avatar 9, 2026).

Além disso, a fala da respondente confirma o quanto o reconhecer-se negro é acompanhado por notas de constrangimento, uma vez que, assumir-se não branco num país racista implica entender-se do lado dos que foram e ainda são subjugados por uma categoria social forjada ideologicamente para rejeitar o negro, e que impõe ao pardo, uma classificação de branco de segunda classe ou branco não puro, cuja mistura de raças vai de encontro ao ideal de supremacia branca eurocentrada. É também entender que ao não fazer parte da branquitude, não fará jus aos privilégios que ela desfruta. No relato abaixo vê-se exatamente a tomada de consciência desse privilégio por uma entrevistada ao relatar situação de discriminação racial sofrida junto ao esposo negro:

> [...] Mas assim, com o meu marido. São coisas sutis que acontecem, que a gente vê assim que, não sei, parece que sai da pessoa assim. A “fulana” que veio antes de mim, ela fala muito comigo, eu tento conversar muito com ela pra tentar entender, <u>porque eu não passo pelas mesmas coisas que ela passou, que o meu marido passou, que a minha filha vai passar, porque eu sei que vai.</u> É, então eu tento conversar com ela. E são coisas sutis, às vezes eu entro com meu marido no mercado e eu já vejo alguém seguindo ele. Teve um dia que a gente entrou com a minha filha no carrinho e eu vi os seguranças vindo seguir, sabe? São coisas [...]. Esses tipos de coisas acontecem. Eles vêm atrás da gente (Entrevistada Avatar 9, 2026, grifo nosso).

Nesse sentido, insta registrar que a política de cotas raciais tem o mote de suscitar o debate sobre o racismo no Brasil de forma central. Ao abarcar a questão da formação das identidades, contudo, a luta contra o racismo parece ter aberto uma

fresta para a sua captura pelo neoliberalismo. Segundo Douglas Barros (2024), o identitarismo estaria cumprindo esta função, uma vez que subsume a luta antirracista transformando-a num reducionismo identitário que a distancia da luta de classes, tão cara para o Movimento Negro. Por isso, Barros (2024) atenta para o fato de que as políticas públicas podem ocasionar certo aprisionamento das diversas identidades em objetos possíveis de gestão, ou seja, ao estabelecer limites gerenciáveis, promovem uma redução das identidades à lógica administrativa.

Ainda nesta mesma direção, verificam-se dificuldades de assunção das determinações gerenciais, conforme o excerto, mesmo entre os autodeclarados e que se reconhecem como brancos, há aqueles que são algumas vezes identificados como pardos, inclusive em seus documentos oficiais.

> [...] Eu, eu sou branco, né, é o meu tom de pele, mas no meu registro tá pardo. (Entrevistado Avatar 3, 2026)

Noutro giro, no excerto seguinte, essa dificuldade de se reconhecer negro diante dos contornos promovidos pela organização da gestão institucional da questão racial fica evidente, pois o entrevistado recorre à sua formação identitária miscigenada e portanto, pouco aderente às categorias negras ou brancas, segundo os limites arbitrados pela gestão pública, como o IBGE e lei da Igualdade Racial.

> [...] E é uma coisa muito, é uma coisa muito sutil, né? Porque, no fundo, nós todos temos pouquinho de negro, né? Um pouquinho pardo. E aí ela... Enfim, houve um comentário assim negativo, né, com relação, às vezes com relação a mim, assim: "Ah, você é branco". Tipo, que eu sou - tenho a pele clara, mas eu tenho muitos traços negroides, cabelo crespo, e tal. Só que... Enfim, é aquilo, eu tenho descendência branca também, né? Também tenho descendência portuguesa, também sou descendente de portugueses, então, eu estou no meio (Entrevistado Avatar 7, 2026).

Mais uma vez a categoria negra é apartada de sua perspectiva política e social, recorrendo-se à ascendência genética e ao fenótipo para friccioná-la e por fim, rejeitá-la.

Essa incompreensão da categoria política que o negro representa, a desagrega da luta de classes. Conforme Barros (2024), a luta contra o racismo é expressão da luta de classes e que, portanto, não se pode dissociá-la de um horizonte no qual o objetivo finalístico seja a superação da ordem capitalista, tampouco se pode consentir que esta luta seja sequestrada e reduzida à resistência ou mera sobrevivência no interior da manutenção dessa ordem, conforme tem ocorrido no cerne do que ele

denomina luta por representatividade. Para ele, diante desse sequestro, é necessário retomar o horizonte crítico que objetiva a superação do *status quo.*

Por outro lado, as cotas raciais impulsionaram o debate racial no Brasil inserindo-o na agenda do dia, suscitando a violência material e simbólica a que estão sujeitos os negros no país, atravessados pela lógica capitalista que os subjuga a exército de reserva, condenados ao desemprego, informalidade, subsistência, criminalidade e morte. Longe de se constituírem, portanto, uma panaceia, as cotas buscam corrigir desigualdades históricas, principalmente pela tomada de consciência da negritude acerca do seu abandono pelo Estado Brasileiro.

A próxima pergunta explora a orientação sexual com a qual o entrevistado se reconhece. A maioria dos indivíduos entrevistados se identificou como heterossexual, e esta categoria representou 100% de frequencia entre os não cotistas e 86% entre os cotistas, grupo no qual emergiu a categroia homossexual, com 14%. Abaixo seguem os registros de cada grupo.

Tabela 9 – Categorização da questão 4 da entrevista: Qual a sua orientação sexual? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Heterossexual	"Heterossexual" (1), "Sou Hétero" (1), “Heterossexual” (1), "Heterossexual” (1), “Eu Sou Heterossexual" (1), "Sou Heterossexual" (1)	6	86%
2	Homossexual	“Homossexual” (1)	1	14%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 10 – Categorização da questão 04 da entrevista (não cotistas): Qual a sua orientação sexual? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Heterossexual	"Heterossexual" (1), “Heterossexual” (1), "Heterossexual” (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1), "Heterossexual" (1)	10	100%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Importante frisar que a pergunta questionava exatamente com qual orientação sexual o entrevistado se identificava, ou seja, o padrão duradouro de atração afetiva, romântica e/ou sexual que uma pessoa sente por outras. A resposta apesar de aberta, abrangia as categorias heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual ou assexual como possibilidade de resposta e a pergunta foi intencionalmente realizada de modo a provocar no participante a mobilização da diferenciação entre os conceitos relacionados ao gênero e seus congêneres identitários, evocando uma possibilidade de diálogo com as questões da identificação racial. Ainda assim, os participantes praticamente não enfrentaram dificuldades em suas auto definições. Nesse sentido, as categorias gênero e raça parecem ter algumas distinções importantes. Se para o gênero, a multiplicidade de suas classificações parecem se inserirem num movimento de libertação identitária acerca de suas assimetrias, para a raça, a classificação fluida e até imprecisa, significa um movimento de recrutamento e aprisionamento à raça dominante, reforçando suas assimetrias.

Soma-se a isso, o fato de que a identificação racial e a de gênero têm uma dupla forma de reconhecimento, ou seja, elas não são compreendidas somente como cada indivíduo se identifica, mas também de que forma essa auto identificação é validada socialmente, ou seja hetero identificada. Contudo, esse processo aparenta maior determinação em questões raciais, segundo os dados apurados.

A questão de nº5 buscou abordar o estado civil do entrevistado. Abaixo seguem sumarizadas as categorias emergentes no âmago dos dois grupos.

Tabela 11 – Categorização da questão 5 da entrevista: Qual é o seu estado civil? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Solteiro	"Solteiro"(1), “Solteiro"(1), "Solteiro"(1), "Solteiro"(1)	5	72%
2	Casado	“Casada” (1)	1	14%
3	União estável	“União Estável” (1)	1	14%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Conforme se verifica a maior parte da amostra no grupo dos cotistas é de alunos solteiros, com 5 registros, 01 aluno em união estável e 01 respondente casado, ambos são mulheres com idade superior a 30 anos e com filhos.

Tabela 12 – Categorização da questão 5 da entrevista: Qual é o seu estado civil? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Solteiro	"Solteiro" (1), "Solteiro" (1),"Solteiro" (1), "Solteiro" (1), “Solteiro" (1)	5	50%
2	Casado	"Casada” (1), “Casada” (1)	2	20%
3	Divorciado	"Divorciado" (1), "Divorciada" (1),"Divorciada" (1)	3	30%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Assim como os cotistas, a maior parte dos não cotistas é de solteiros com 50% da amostra, seguidos dos divorciados com 30% e dos casados com 20%. Para melhor análise desta pergunta, optamos por conjugá-la às questões sobre quantidade de filhos, categorizadas a seguir.

Tabela 13 – Categorização da questão 6 da entrevista: Você tem filhos? Quantos? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Nenhum	"Não" (5)	5	72%
2	3	"Sim, 3" (1)	1	14%
3	1	"Sim, 1" (1)	1	14%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

No grupo dos cotistas, os respondentes que têm filhos são mulheres negras com idade superior a 35 anos e que experimentam maternidade compartilhada, sendo que a entrevistada Avatar 1, tem a maior quantidade de filhos da amostra, três, sendo um autista. Para ela especificamente, a conciliação de seu itinerário materno com as obrigações escolares é especialmente desafiadora.

[...] Eu acho que eu tive, é, muitos desafios em questão de eu ser mãe. Eu ter

> três filhos, eu sou mãe de uma criança autista e então eu tive muitos é-- não sei, o meu maior desafio era conseguir conciliar a alta demanda que é tá nesse curso aqui, com a minha vida pessoal, né?É, eu tinha uma demanda muito grande de-- meu filho fazia várias terapias e eu tive que parar as terapias, então isso foi me gerando algumas adequações né com a vida dele, com a minha vida. Eu tenho-- eu entrei aqui com um bebê de dois anos, né? Então, foram muitas coisas que eu tive que ir ao longo desse tempo eu-- onde eu comecei a questionar: "Será que eu consigo mais--". As coisas foram se encaixando e foi. Agora a gente está no final." (Entrevistado Avatar 1, 2026)

Nesse contexto, a figura central, citada como a grande colaboradora na superação dos desafios enfrentados é a de suas mães, reforçando a importância do pacto geracional para a escolarização de descendentes. Contudo, não se pode deixar de citar que este pacto entre pais e filhos é atravessado pela questão do gênero, vez que são as mulheres que se responsabilizam pelo trabalho não produtivo de cuidados com os descendentes na maioria das vezes, conforme inclusive consigna o achado empírico abaixo, ilustrativo deste pacto:

> [...] o suporte de fora daqui, né, que minha mãe é o principal suporte, senão não estaria aqui, que ela que movimenta tudo para mim, ficar com meus filhos, enfim, meu esposo também. E no momento que eu tive um momento aqui que eu não tava, é, bem emocionalmente que isso se refletiu em notas, enfim (Entrevistada Avatar 1, 2026).

Tabela 14 – Categorização da questão 06 da entrevista: Você tem filhos? Quantos? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Nenhum	"Não" (6)	6	60%
2	2	"Sim, 2" (1)	1	10%
3	1	"Sim, 1" (3)	3	30%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Alguns dados ressaltam quando opera-se a agregação de cotistas e não cotistas para a análise. Verifica-se que dentre os homens, que somam 23,5% (4 indivíduos), todos se declararam solteiros e sem dependentes. A maternidade delineia a trajetória de 46% do contingente feminino, 6 das 13 entrevistadas, para as quais, inclusive, a monoparentalidade feminina responde por 66,7% deste subgrupo, em contraposição a 33,3% daquelas que vivenciam maternidade compartilhada, ou seja, mulheres que contam com a presença de um companheiro/companheira na criação dos filhos. Ao intensificarmos as lentes do escrutínio analítico, um dado ressalta: a

experiência da maternidade não compartilhada concentra-se integralmente entre as estudantes não cotistas, sendo composta majoritariamente por mulheres divorciadas (3) e uma (1) solteira.

Os relatos das entrevistadas afirmam o quão desafiador são os seus itinerários maternos conjugados com as tarefas escolares. Nesse ensejo, a figura materna (avó) reaparece e é recorrentemente citada como sustentáculo, segundo se atesta no excerto abaixo:

> [...] É, assim, grande parte disso foi a minha mãe. A minha mãe ela-- desde que eu engravidei, principalmente, ela tem me ajudado muito.E depois que eu passei pra cá, eu fui vendo como ia ser o ritmo, eu conversei bastante com ela, e ela foi uma pessoa que me deu muito apoio, teve muita paciência, ela me ajuda já há muito tempo com meu filho e esse 2025 e um pouquinho de 2026, né. Ela foi essencial, ela fazia muito intermédio meu com meu filho, porque às vezes a gente chega em casa estressado e a criança tem a demanda dela e a gente já tá sobrecarregada, ela fazia o intermédio essencial para que não acontecesse coisas ruins, né, por conta da sobrecarga mesmo. Então, ao longo do tempo, você vai se ajustando, né, porque às vezes a adaptação demora, né? Então, depois que você vai se adaptando, você vai conseguindo reconhecer alguns padrões de comportamento que você desenvolveu depois e aprendendo a lidar um pouco melhor. Mas com certeza, sem a minha mãe, a jornada seria bem mais complicada (Entrevistado Avatar 6, 2026).

A ausência de rede de apoio pode ser uma das explicações para a inexistência de mães solo entre as cotistas, considerando que os cursos ocorrem em horário integral.

Tais dados apontam para a necessidade de ações institucionais que possibilitem o acolhimento diferenciado dessas estudantes, uma vez que, para as mães solo, a necessidade de redes de apoio é um fator essencial em seus progressos acadêmicos, devendo-se inclusive priorizá-las no acesso à assistência estudantil. A pergunta de nº 7 abordou a escolaridade dos cotistas, buscando saber em que tipo de escola eles realizaram o ensino médio, se particular ou pública, e se tinham graduação e em qual curso. Para melhor visualização das respostas, procedeu-se a uma divisão, sendo que a questão 7A condensa as categorias acerca do tipo de escola pública e a 7B condensa as categorias acerca da graduação.

Tabela 15 – Categorização da questão 7A da entrevista: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Pública	"Pública" (1), "Pública" (1),"Pública" (1), "Pública" (1), "Pública" (1),"Pública" (1)	6	85%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
2	Privada	"Particular" (1)	1	15%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Acerca do tipo de instituição em que cursaram o ensino médio, 85% dos entrevistados cotistas concluíram essa etapa numa instituição pública, seguidos por 15% que declararam serem egressos de instituições privadas, dados que revelam a preponderância de estudantes cotistas da rede pública de ensino.

Tabela 16 – Categorização da questão 7A da entrevista: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? Grupo 2 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Pública	"Pública" (1), "Pública" (1), "Pública" (1), "Pública" (1), "Pública" (1), "Pública" (1),"Pública" (1)	7	70%
2	Privada	"Particular" (1), "Particular" (1)	2	20%
3	Pública e Privada	"Pública e Privada" (1)	1	10%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Entre os não cotistas há pequena variação na frequência em relação aos cotistas, e a categoria “pública” representa 70% das respostas dos entrevistados desse grupo, com a emergência de uma categoria mista com representação residual de 10%, “pública e privada”. Semelhantemente ao primeiro grupo, a maior frequência revela que estudantes de escolas públicas são a maioria dos estudantes dos cursos.

Esses achados empíricos são um ponto inicial importante para discussão das cotas raciais, pois corroboram a importância do critério racial como categoria mais assertiva do que a origem escolar do aluno. Nestes termos, como os estudantes de escolas públicas são a maioria, caso somente houvesse cotas para eles, na prática, se reproduziria a ampla concorrência. Importante frisar que as assimetrias educacionais no Brasil, estão espelhadas também na rede pública de ensino, coexistindo portanto, escolas de excelência acadêmica como as Escolas Técnicas Federais, que se destacam em rendimento de seus alunos, quando comparadas até

mesmo com escolas da rede privada. Portanto, mesmo os alunos que se formaram na rede pública de ensino experimentam realidades distintas, atravessadas pela persistência das diferenças demarcadas pelos regionalismos e as distintas realidades do território em que vivem.

Tabela 17 – Categorização da questão 7B da entrevista: Se tem nível superior, qual a graduação? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Graduado em área afim	"Sim, Biomedicina"(1), "Sim, Radiologia Médica " (1)	2	29%
2	Graduado em área não afim	"Sim, Ciências Contábeis" (1)	1	14%
3	Não graduado	"Não" (1), "Não" (1), "Não" (1)	3	43%
4	Graduando em área afim	"Não, to fazendo Ciências Biológicas" (1)	1	14%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Conforme se verifica, a maioria dos cotistas não possui graduação e representa 43% da amostra. Entre os indivíduos graduados, observa-se uma concentração em áreas afins, notadamente Biomedicina e Radiologia Médica. O registro de aluno graduando também é em área afim, Ciências Biológicas. Há somente um registro para graduado em área não afim, em Ciências Contábeis. Esses registros demonstram que a maioria dos respondentes tem alta afinidade com a área de concentração dos cursos, buscando avançar no ensino superior em profissões correlatas. Cabe frisar que os cursos de Especialização Técnica em Radioterapia e Habilitação em Citopatologia oferecidos no INCA, estão vocacionados para a assistência oncológica e portanto, mesmo os graduados em áreas afins buscam os cursos de nível médio para especialização curricular e ampliação das oportunidades de emprego, face ao renome e tradição de excelência do INCA, conforme corrobora o seguinte relato:

> [...] Porque para radioterapia, o curso técnico é o melhor do Brasil. Sim. Mercado, questão de mercado e, e reconhecimento (Entrevistado Herói 3, 2026).

Tabela 18 – Categorização da questão 7B da entrevista: Se tem nível superior, qual a graduação? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Graduado em área afim	"Sim, Biomedicina"(1), "Sim, Ciências Biológicas" (1), "Sim, Ciências Biológicas" (1), "Sim, Ciências Biológicas" (1), "Sim, Biomedicina" (1), "Sim, Ciências Biológicas" (1),	6	67%
2	Graduado em área não afim	"Sim, Ciências Contábeis" (1)	1	11%
3	Graduando em área afim	"Não, Biomedicina" (1),	1	11%
4	Graduando em área não afim	"Não, Serviço Social" (1)	1	11%
Total			9	100%

Fonte: A autora, 2026.

No segmento dos discentes não cotistas, à exceção de um aluno que não respondeu à questão, todos estão inseridos no ensino superior, seja como graduando ou graduado. A maioria, ou 67%, têm graduação em área afim ao curso técnico, sendo majoritariamente representados pelos cursos de Ciências Biológicas e Biomedicina.

Dentre esses alunos, a entrevistada Avatar 7 se destaca, pois além da graduação, possui a titulação de doutorado e ao se ver desempregada, recorre ao curso técnico para ampliar suas chances de empregabilidade em vagas destinadas ao nível médio, dado que, no nível de pós-graduação *stricto sensu,* considerado elitizado, ela permanece excluída. Em seu relato, a entrevistada reporta o viés que as cotas ocasionaram no mercado de trabalho para negros, que mesmo com formação acadêmica elevada, permanecem tendo que se submeter ao subemprego para alcançarem algum espaço. Esse quadro não é em si novo, pois o negro permaneceu excluído na mudança da sociedade escravocrata para a sociedade de pagamento de salários no Brasil. Muitos teóricos defendiam que a insuficiente ou ausente escolarização do negro, não lhe permitia ocupar as vagas destinadas aos trabalhadores da indústria, por exemplo. A questão racial era então ignorada ou subsumida ao argumento meritocrático da insuficiência curricular dos negros como justificativa para a sua não inserção no mercado de trabalho.

No entanto, a contrapelo dessas teorias, a materialidade do contexto exposto pela entrevistada reforça o quanto a seletividade do mercado de trabalho se consubstancia em um corporativismo pouco penetrável, que exclui aqueles que,

mesmo altamente qualificados, como ela, não fazem parte do padrão tradicional de profissionais que circula na elite intelectual.

A escrtitora Cida Bento (2022), chama a atenção para esse comportamento quando destaca o pacto velado entre aqueles que perpetuam seus privilégios de pertencimento a grupos com acesso aos melhores postos de trabalho, e que estes, majoritariamente, são homens brancos que pouco permitem a participação de negros. Essa é uma evidência de que o racismo é subsumido às práticas de seleção do mercado de trabalho, que buscam por meio de exigências curriculares descoladas das reais necessidades do trabalho a ser desenvolvido, impedirem a participação da população negra, historicamente penalizada por desvantagens educacionais acumuladas.

Constata-se uma contradição evidente entre a recorrência dessas práticas de exclusão da negritude e os objetivos finalísticos das Ações Afirmativas, isto porque, após mais de duas décadas de vigência dessas políticas, uma geração que experimentou uma formação acadêmica superior, inclusive em nível *stricto sensu* permanece enfrentando a exclusão dos espaços intelectuais elitizados. Mais uma vez, submetida a qualquer tipo de escrutínio, essa situação é mais uma expressão de que levadas ao limite de tensão, as práticas de recrutamento do mercado de trabalho tem no racismo uma de suas finalidades. Por isso, esses casos corroboram o que as cotas ousaram denunciar, ou seja, que o racismo está a serviço do capitalismo para manutenção dos privilégios da elite.

O relato da entrevistada indica a centralidade do racismo, e sua esperança de empregabilidade é renovada na efetividade das ações afirmativas, uma vez que, as cotas também alcançam empresas privadas. Veja-se:

> [...] Acho que muda. Não sei. Eu não sei, eu acho que a gente passou por um, não sei se eu vou fugir um pouco do assunto da pergunta, mas a gente passou por um momento que houve uma grande quantidade de pessoas muito formadas, assim, de classe inferior, que não conseguiu ser absorvido pelo mercado de trabalho, foi o meu caso, entendeu? Eu fiz mestrado, fiz doutorado e eu não consegui emprego. Por isso que eu tô aqui. E eu conheço muitas pessoas assim, né? Então assim, eu acho que são profissionais capacitados pela universidade pública, para área da saúde e outras áreas que podiam ser absorvidos, sim, entendeu? Por esse sistema de cotas aí, mas... Não sei (Entrevistada Avatar 7, 2026).

Outro relato interessante é o do Entrevistada Avatar 4 que está se graduando em Serviço Social, apesar de ser considerado um profissional da área da saúde, para

fins de categorização desta pesquisa, essa graduação foi considerada área não afim ao curso técnico em Citopatologia. Dito isto, torna-se importante referenciar de qual lugar social emerge esta entrevistada. Trata-se de uma mulher negra, nordestina, de 39 anos, divorciada e mãe de um filho adulto, que está desempregada e busca, no curso, ampliar suas oportunidades de colocação no mercado de trabalho. Ela revela ainda que já havia iniciado graduação em Biomedicina, contudo migrou para o Serviço Social por maior afinidade. Nesse sentido, o relato da entrevistada revela a tensão entre o investimento social e público para formação do técnico em Citopatologia e a inclinação pessoal da aluna em atuar na carreira por curto período de tempo até graduar-se em outra profissão, ou até mesmo sequer atuar como Citotécnica.

Em resumo, os dados apurados demonstram uma discrepância preocupante, pois enquanto no grupo dos não cotistas, todos os respondentes (9 de 10 entrevistados) apresentam ensino superior completo ou incompleto, no grupo dos cotistas essa é uma realidade para 4 dos 7 alunos, ou seja, aproximadamente metade dos alunos (57%) somente. Essa contingência ratifica a permanência de desvantagens educacionais entre os cotistas, com possíveis desdobramentos em sua empregabilidade, sobretudo se considerarmos que o mercado de trabalho, não raro, privilegia a formação em nível superior na ocupação de vagas, inclusive para a vagas que prescindem desse nível de escolarização.

Ao agregarmos os dados relativos à graduação, cotistas e não cotistas que têm ensino superior somam 8 alunos, e representam aproximadamente 50% do total de entrevistados. Provavelmente, os alunos com formação superior experimentarão maiores possibilidades de empregabilidade nas vagas destinadas aos citotécnicos e técnicos em radioterapia, todavia, essa situação também se delineia como subemprego. Paradoxalmente, se para ter acesso ao emprego, para esses alunos o ensino superior representa uma vantagem competitiva, por outro lado, uma desvantagem material, pois o subemprego é menor remunerado.

Apenas a título de comparação, se verificarmos as remunerações das carreiras citadas pelos respondentes, segundo dados do Guia Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego, no ano de 2022, as rendas mensais médias nominais dos biomédicos foram de R$ 4.563,91, dos biólogos foi R$ 6.863,61 e os tecnólogos em radiologia alcançaram até R$ 4.102,82. Os citotécnicos alcançaram remunerações médias de R$3.704,43 e os técnicos em radiologia R$4.052,03.

Conforme os dados expressam, de maneira geral, as ocupações de nível superior alcançam maiores remunerações em relação às ocupações de nível técnico. Por outro lado, o subemprego é uma problema complexo que expõe estratégias mercadológicas de não absorção de mão de obra qualificada e manutenção de baixos salários, dentre outros motivos. Nestes termos, causa-nos alarme o fato de que, se para os respondentes com nível superior essa poderá ser a realidade a ser enfrentada, para os estudantes que não possuem ensino superior e disputarão as mesmas vagas, a realidade poderá ser o desemprego, e esse contexto é ainda mais gravoso, pois dentre esses últimos, a maioria (66,60%) é de cotistas.

A questão de nº 8 buscou verificar se os cotistas, além das atividades acadêmicas, têm alguma atividade laboral. Conforme já mencionado, os cursos funcionam em regime de tempo integral, por isso o acúmulo de compromissos podem incidir em dificuldades de aprendizado e insucesso acadêmico.

Tabela 19 – Categorização da questão 8 da entrevista: Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Não	"Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1),	6	85%
2	Sim	Motorista de caminhão (1)	1	15%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Houve somente uma resposta positiva e o respondente tem a ocupação de motorista de caminhão. Esse respondente é um migrante da região do Nordeste, e apesar de receber a bolsa auxílio ainda mantém uma atividade laboral que requer grande atenção e desgaste físico, uma vez que ele refere trabalhar em horário noturno, conforme ilustra seu relato:

> [..] Sou diarista, então depende muito.Tem diárias que são diurnas e tem diárias que são noturnas. (Entrevistado Herói 2, 2026).

Novamente o que mobilizou o respondente a conjugar a rotina acadêmica com a laboral, foi a reputação do INCA na área de Radioterapia. O nome da instituição é um vetor de esperança e a força motriz que faz o aluno suportar a precarização de sua condição de vida:

> [...] É, eu vim pra radiologia e aí eu comecei a estudar pra concurso e aí me falaram desse curso de especialização e eu vim testar os conhecimentos e acabei passando e me especializei em rádio-- técnico em radioterapia aqui pelo INCA, né, e eu tinha colocado como objetivo me especializar só se fosse realmente aqui, por conta do peso, do nome da instituição (Entrevistado Herói 2, 2026).

Tabela 20 – Categorização da questão 08 da entrevista: Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Não	"Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Não" (1), "Desempregada" (1), "Não" (1)	8	80%
2	Sim	"Sim, Servidora" (1) "Sim, professora" (1)	2	20%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Em contrapartida, no grupo de 10 respondentes não cotistas, somente dois referiram manter vínculo empregatício, ambos trabalham no serviço público e para a realização do curso em regime integral, um estava em gozo de licença e o outro dispunha de flexibilidade no horário de trabalho.

A totalidade da amostra convergiu quanto à dificuldade de conciliar os estudos com qualquer outra atividade laboral, daí a importância da bolsa auxílio. Uma respondente declarou estar desempregada, demonstrando que apesar das atividades do curso, estar sem atividade laboral não era uma opção sua e sim, uma contingência. Essa respondente é uma mulher negra de 39 anos, cuja renda familiar se limitava ao salário mínimo recebido pelo filho. Nestes termos esse achado empírico corrobora a cumulação de vulnerabilidades sobre o gênero, classe e a raça.

As questões de n º 9, 10 e 11 pretenderam abordar a composição familiar, a renda mensal familiar e a classe social dos respondentes. Abaixo seguem as categorias que emergiram das respostas.

Tabela 21 – Categorização da questão 9 da entrevista: *Q*ual o número de membros na sua família? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Unipessoal	"Uma" (1)	1	14%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
2	Casal	"2" (1), "2" (1)	2	28%
3	Multipessoal	"5" (1), "4" (1), "3" (1), "3"(1)	4	58%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 22 – Categorização da questão 9 da entrevista: Qual o número de membros na sua família? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Unipessoal	"Uma" (1)	1	10%
2	Bipessoal	"2" (1), "2" (1), "2" (1), "2" (1)	4	40%
3	Multipessoal	"4" (1), "4" (1), "3" (1), "3" (1), "3"(1)	5	50%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

A média da composição familiar geral é de 2,5 membros. Entre os cotistas, o maior núcleo familiar é formado por 5 pessoas e o menor por somente o próprio entrevistado. A emergência da categoria unipessoal nesse grupo demarca um ponto crítico de acúmulo de vulnerabilidades, pois refere-se a estudante adulto jovem, negro e sem apoio familiar. O contexto desse jovem assume contornos dramáticos, uma vez que, em virtude de seu desligamento do curso e portanto perda da bolsa-auxílio, ele experimenta o nível de renda mais baixo da amostra, ou seja, 600 reais mensais, indicando alta dependência de instrumentos de proteção social governamentais.

A categoria “multipessoal” é a mais prevalente representando 58% da amostra dos cotistas, ou seja, o núcleo familiar desse grupo é formado em sua maioria por famílias com número de membros acima de 3 indivíduos.

Semelhantemente, verifica-se no grupo dos “não cotistas” que a categoria “multipessoal" é a mais frequente, emergindo com 50% de frequência. Ressurge a observação de que os arranjos familiares podem atuar ora como facilitadores, ora dificultadores do processo formativo dos alunos, pois os achados da pesquisa corroboram o caráter ambíguo de algumas famílias, sobretudo para a amostra de mulheres mães, uma vez que, para essas mulheres as famílias representam simultâneamente uma grande demanda de cuidados com os filhos, ao passo que também oferecem apoio imprescindível nesses cuidados.

A categoria unipessoal no caso dos não cotistas, é representada por um aluno negro, migrante nordestino, cuja alta performance o fez migrar da vaga originariamente reservada à cota, para ampla concorrência.

A trajetória de vida dos dois jovens que experimentam a desagregação familiar traz à baila a questão da interseccionalidade, ou acúmulo de desvantagens sociais, isto porque em suas trajetórias estudantis, esses alunos são exemplos brilhantes de adultos jovens que enfrentaram a preparação para as provas do concurso, a migração (no caso do aluno nordestino), e a coabitação compulsória no alojamento.

Apesar disso, se para o aluno não cotista o desfecho foi positivo, para o aluno cotista o desfecho se deu pelo seu desligamento do curso. Sem dúvida, são muitos os fatores imbricados em cada uma das trajetórias de vida desses dois alunos, apesar disso, a sobreposição de marcadores sociais da vulnerabilidade não pode ser ignorada na problematização desse cenário, como potencializadora da evasão do aluno cotista, à revelia dos objetivos que a política de cotas busca promover.

Tabela 23 – Categorização da questão 10 da entrevista: Qual a renda mensal da sua família? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Até 1 Salário Mínimo	"600 Reais" (1)	1	14%
2	1 Salários < X < 2 Salários-Mínimos	" 3.000 Reais" (1)	1	14%
3	2 Salários < X < 3 Salários-Mínimos	"3.500 Reais" (1), "3.800"(1)	2	29%
4	4 Salários < X < 5 Salários-Mínimos	"7.000" (1), "7.000 (1), 8.000 (1)	3	43%
Total			**7**	100%

* salário mínimo R$1.621,00
Fonte: A autora, 2026.

Tabela 24 – Categorização da questão 10 da entrevista: Qual a renda mensal da sua família? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Até 1 Salário Mínimo	"1.500" (1)	1	10%
2	1 Salários < X < 2 Salários-Mínimos	"2.000" (1), "3.000" (1), "2.500" (1)	3	30%
3	2 Salários < X < 3 Salários-Mínimos	"4.000" (1), "4.000" (1)	2	20%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
4	3 Salários < X < 5 Salários-Mínimos	"5.000" (1), "6.000" (1), "7.000" (1)	3	30%
6	5 Salários < X	"12.000" (1)	1	10%
Total			**10**	100%

Fonte: A autora, 2026.

Apesar dos pontos marginais, as categorias para ambos os grupos convergem para a uma renda mensal familiar inferior a 3 salários mínimos. Nestes termos, se agruparmos as categorias com base nesta convergência, no grupo dos cotistas, elas representam 57% da frequência observada.

De igual modo, no grupo dos não cotistas, ao aplicarmos o mesmo procedimento analítico, verifica-se que as categorias com limite de 3 salários mínimos apresentam 60% de frequência agregada. Entretanto, a despeito dessa aparente similaridade nos dados agregados, emergem contextos extremos, pois entre os cotistas, há sujeitos hipossuficientes, cuja renda familiar é de 600 reais, a contrapelo de emergir no grupo dos não cotistas registro de rendimentos que superam 5 salários mínimos.

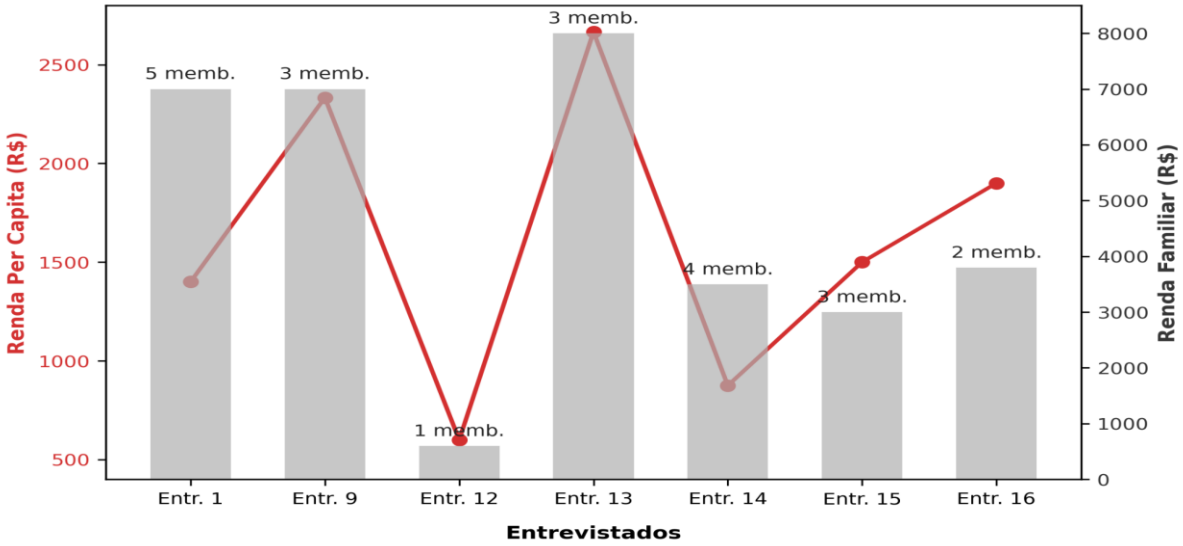
Tabela 25 – Categorização da questão 11 da entrevista: Como você avalia a sua classe social? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Hipossuficiente	"Hipossuficiente" (1)	1	14%
2	Pobre e Baixa Renda	“Pobre" (1), “Pobre” (1), “Pobre” (1), “Baixa Renda” (1)	4	57%
3	Classe Média e Média Baixa	“Média Baixa” (1), “Classe Média” (1)	2	29%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Para estabelecer um perfil socioeconômico dos cotistas julgamos pertinente a realização de agrupamento de dados em gráficos consolidados conforme a seguir:

Figura 3 – Consolidado Renda Familiar x Renda *per capita* x nº de membros do núcleo familiar – cotistas



Legenda:
Torres (Cinza): Altura baseada na Renda Familiar.
Texto no topo: Indica a quantidade de membros.
Linha Vermelha: Representa a Renda *Per Capita*.
Eixo Y Direita: Escala da Renda Familiar.
Eixo Y Esquerda: Escala da Renda *Per Capita*.
Fonte: A autora, com auxílio do ChatGPT, a partir de dados da pesquisa, 2026.

A percepção dos cotistas se concentra em classes sociais associadas aos hipossuficientes, pobres e de baixa renda, com mais de 71% de frequência agregada. A categoria *"classe média e média baixa"* tem frequência de somente 29%. O gráfico demonstra que as rendas familiares mais elevadas, com ganhos superiores a 4 salários mínimos mensais estão concentradas nas famílias categorizadas como multipessoais. Além disso, a maioria dos cotistas, 57%, têm uma renda familiar mensal abaixo do três salários mínimos, fazendo com que a renda *per capita* para a maioria dos agrupamentos familiares, cerca de 71% dos cotistas seja inferior a 1,25 salário mínimo ou, a dois mil reais, dado que se alinha à percepção de pertencimento a classes social "pobre" e seus congêneres, reportada por esses alunos.

Tabela 26 – Categorização da questão 11 da entrevista: Como você avalia a sua classe social? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Pobre e Baixa Renda	"Baixa Renda" (1), "Baixa Renda" (1), "Baixa Renda" (1), "Baixa Renda" (1), "Baixa Renda" (1), "Pobre" (1)	6	60%

(Continua)

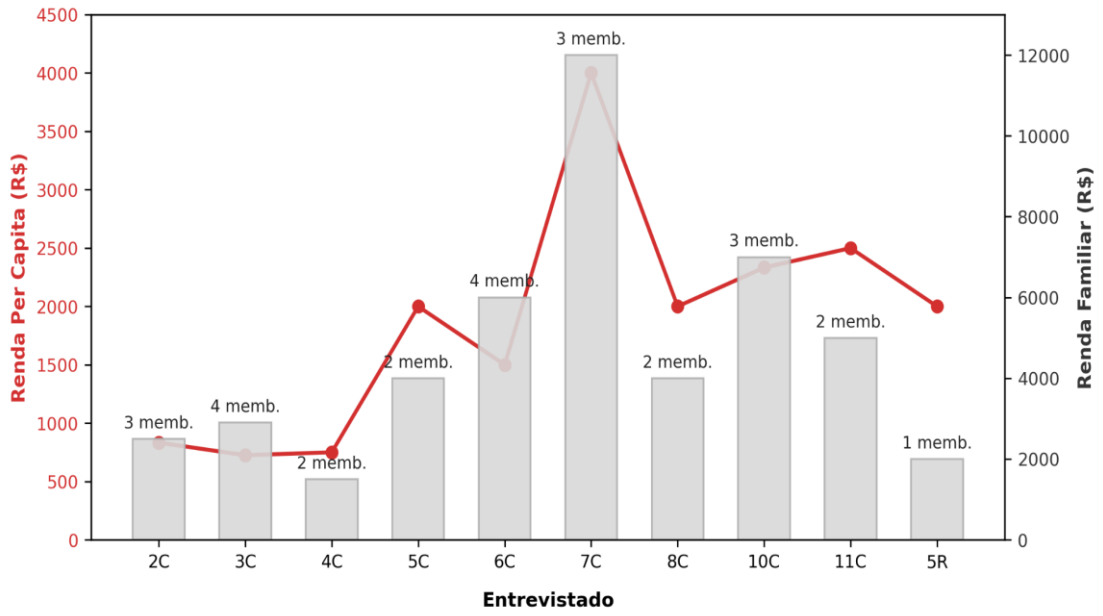
(Conclusão)

	Categorias	Unidades de Registro	Frequência	(%)
2	Classe Média e Média Baixa	"Classe Média" (1), " Classe Média" (1), “Média Baixa” (1), “Média Baixa” (1)	4	40%
Total			**10**	100%

Fonte: A autora, 2026.

Semelhantemente, o grupo dos não cotistas também refere-se à categoria “pobre” e “baixa renda” com maior frequência, 60%, em contraposição da frequência de 40%, referente à categoria “classe média e média baixa”.

Figura 4 – Consolidado Renda Familiar x Renda *per capita* x nº de membros do núcleo familiar - não cotistas



Legenda:
Torres (Cinza): Altura baseada na Renda Familiar.
Texto no topo: Indica a quantidade de membros do núcleo familiar.
Linha Vermelha: Representa a *Renda Per Capita.*
Eixo Y Direita: Escala da Renda Familiar.
Eixo Y Esquerda: Escala da Renda *Per Capita*.
Fonte: A autora, com auxílio do ChatGPT, a partir de dados da pesquisa, 2026.

A partir da leitura do gráfico pode-se inferir que 60% dos não cotistas apresentam renda familiar inferior a 4 mil reais, ou 3 salários mínimos. Para esse percentual a renda *per capita* não ultrapassa 1,25 salário mínimo ou, dois mil reais, dado que se concatena à percepção de pertencimento às classes sociais “pobre” e

“baixa renda” por, aproximadamente 60% desses alunos, semelhantemente ao quadro verificado entre os cotistas.

Conforme mencionado anteriormente, as maiores diferenças entre cotistas e não cotistas dizem respeito a dados marginais como os extremos de renda, uma vez que, se no grupo dos cotistas surge a menor renda familiar, representada por ganho mensal igual a 600 reais, ou seja inferior a 1 salário mínimo, no grupo dos não cotistas emerge a maior renda registrada, 12 mil reais, ou seja 20 vezes superior àquela.

Problematizando esse contexto, sob as lentes do método do materialismo histórico-dialético, segundo Gonçalves *et al.* (2023), as relações sociais são atravessadas pela centralidade do trabalho, e portanto, a exploração e a opressão configuram tensões fundamentais para compreender o âmago de seus conflitos. Neste estudo, as classes sociais e suas tipologias são abordadas com o objetivo de verificar algumas dinâmicas das desigualdades sociais. Nestes termos, entende-se que analisar classes sociais, segundo categorias do IBGE, que reduzem a estratificação social a faixas de rendimento domiciliar *per capita* e privilegiam uma métrica estritamente estatística, pouco contribuiria para apreender a dinâmica real do grupo estudado, considerando tratarem-se de estudantes, cujas faixas de renda *per capita* se expressam em torno de dois a três mil reais, excetuando-se alguns pontos marginais. Ainda, essa classificação burocrática tradicional pouco contribui para a análise da percepção dos estudantes sobre sua própria inserção na estrutura social, necessitando-se, para tanto, que sejam adotadas outras tipologias de classes sociais. Faz-se importante frisar que tais tipologias não foram estabelecidas *a priori* para compor o roteiro de entrevista, pois o propósito central era permitir que os próprios entrevistados, a partir de sua livre escolha se reconhecessem segundo seus próprios critérios e consciência de pertencimento ou não a uma determinada classe social, independentemente de critérios pré-estabelecidos, evitando-se assim um viés de agregação secundária.

Para a presente análise do grupo de entrevistados que conjuga homens e mulheres, adultos jovens e adultos não jovens, das 5 regiões do país, julgamos pertinente assumirmos as categorias de classes sociais com base na concepção teórica do autor Jessé de Souza (2015). As classes sociais para Jessé são manifestações de diferentes sociabilidades, que significam diferentes formas de criação e socialização dos filhos e a respectiva expressão de uma visão de mundo.

Considerando que este estudo priorizou a percepção dos estudantes, exclusivamente, cabe aqui assinalar a opção pela análise da classe social a partir do alinhamento político-ideológico proposto por Jessé de Souza, pois esses estudantes estão em processo formativo e suas concepções de mundo fazem parte dessa formação, enquanto cidadãos e prováveis futuros trabalhadores do Sistema Único de Saúde.

Assim, para o autor há cinco classes sociais cuja hierarquização é consubstanciada pela dinâmica entre o capital cultural e o capital financeiro ou econômico. No topo da lista encontra-se a elite de proprietários, seguida da classe média, abaixo de ambas estão a classe dos trabalhadores e a ralé de novos escravos. Segundo essa perspectiva, os entrevistados em sua maioria podem ser enquadrados como classe dos trabalhadores ou classe trabalhadora semiqualificada, pois dispõem de capital cultural, assim definida por Jessé de Souza (Baptista, 2015):

> [...] é uma classe extremamente heterogênea, ela vai desde toda a forma de trabalho precarizado até pequenos empreendedores. Compreende 70% da população. É composta, em parte, por aquilo que se habituou chamar de nova classe média.

Conforme exposto, a amostra de estudantes é majoritariamente composta por indivíduos que têm na bolsa do curso, a sua única fonte de renda, ou por indivíduos que já estão no mercado de trabalho em ocupações como motorista de caminhão, auxiliar de serviços de saúde ou professores e que não detém capital econômico hereditário para serem considerados como pertencentes à classe média, segundo os critérios de Jessé Souza.

Afora isso, ao verificarmos os critérios de classificação da categoria “ *Ralé de novos escravos*” nos chama a atenção, a descrição de que eles são socializados de modo a viver sempre no presente, sem pensamento prospectivo e que por isso não detêm a capacidade de concentração necessária para os estudos. Segundo Jessé (Souza, 2015) a ralé é composta por pessoas com ascendência escravizada, ou seja, que apesar de livres experimentam algum tipo de dependência, pois não gozaram do direito à Educação e decorrente acesso ao capital cultural e econômico, até porque, para o autor, são indivíduos que sequer dispõem das condições para aquisição desses ativos, vez que são cativos do momento presente, sem pensamento prospectivo e sem estímulos sócio-afetivos para o hábito da leitura e sem o decorrente exercício da

capacidade de concentração necessária para a vida acadêmica.

Essa descrição dialoga imediatamente com as falas de algumas entrevistadas que reportaram dificuldade na continuidade dos estudos em virtude da maternidade, por exemplo. O cuidado com os filhos foi exposto como um fator desafiador para essas estudantes, considerando a alta exigência dos cursos. Vale lembrar que, a bolsa oferecida permite ao estudante, na maioria dos casos, prescindir de outras ocupações para dedicar-se integralmente ao curso. Contudo, a bolsa substitui o trabalho produtivo, mas não alcança o trabalho reprodutivo, de cuidados familiares que permanece como uma questão a ser enfrentada.

Por isso, considerando que o tempo necessário para aquisição do capital cultural é significativamente sequestrado pelos cuidados com seus descendentes, essas estudantes enfrentam exatamente o que a classe ralé de novos escravos vivência, pois segundo Jessé Souza, trata-se de uma classe aprisionada no tempo do presente, preocupada em resolver a difícil tarefa de sobreviver dia após dia, e que não desfruta de tempo para desenvolver as habilidades necessárias à aquisição do capital cultural, sendo subsumida ao trabalho braçal, ou conforme Jessé (Souza, 2015, p. 179) à energia muscular:

> [...] classe social reduzida a “energia muscular”, posto que não dispõe – ou não dispõe em medida significativa – das pré-condições para a “incorporação do capital cultural” indispensável no capitalismo moderno para o trabalho no mercado competitivo. Essa classe é, portanto, “moderna” posto que formada pela incapacidade estrutural, na sua socialização familiar – sempre de classe – de dispor dos estímulos afetivos e das pré-condições psíquicas, cognitivas e emocionais que possibilitam a incorporação do “conhecimento útil” necessário à reprodução do capitalismo competitivo.

Nestes termos, essas estudantes são altamente dependentes, conforme já mencionou-se de um tipo de “pacto geracional”, que é uma espécie de acordo entre ascendentes e descendentes, para que esses últimos desfrutem das condições necessárias para sua formação e aquisição do capital cultural, quer seja, em termos econômicos ou afetivos. Os custos sociais, afetivos e econômicos deste pacto tradicionalmente capturam a mulher como figura central em termos de disposição de recursos para a criação dos filhos, conforme se consignou nas falas de algumas participantes. Veja-se:

> [...] que eu engravidei, principalmente, ela tem me ajudado muito.E depois que eu passei pra cá, eu fui vendo como ia ser o ritmo, eu conversei bastante com ela, e ela foi uma pessoa que me deu muito apoio, teve muita paciência, ela me ajuda já há muito tempo com meu filho e esse 2025 e um pouquinho

> de 2026, né. Ela foi essencial, ela fazia muito intermédio meu com meu filho, porque às vezes a gente chega em casa estressado e a criança tem a demanda dela e a gente já tá sobrecarregada, ela fazia o intermédio essencial para que não acontecesse coisas ruins, né, por conta da sobrecarga mesmo. Então, ao longo do tempo, você vai se ajustando, né, porque às vezes a adaptação demora, né? Então, depois que você vai se adaptando, você vai conseguindo reconhecer alguns padrões de comportamento que você desenvolveu depois e aprendendo a lidar um pouco melhor. Mas com certeza, sem a minha mãe, a jornada seria bem mais complicada. (Entrevistado Avatar 6, 2026)

> [...] É. Eu acho que foi mesmo o desejo de vencer, força de vontade, né, e muita fé, espiritualidade, pra acreditar que era possível, força divina também, e o suporte de fora daqui, né, que minha mãe é o principal suporte, senão não estaria aqui, que ela que movimenta tudo para mim, fica com meus filhos, enfim, meu esposo também. E-e no momento que-- eu tive um momento aqui que eu não tava, é, bem emocionalmente que isso se refletiu em notas, enfim (Entrevistado Avatar 1, 2026).

Tais circunstâncias alcançam contornos comoventes nos casos de mães de filhos com necessidades especiais e que se veem pressionadas em conciliar seus papéis sociais de mães e de estudantes:

> [...] eu sou mãe de uma criança autista e então eu tive muitos é… não sei, o meu maior desafio era conseguir conciliar a alta demanda que é tá nesse curso aqui, com a minha vida pessoal, né? É, eu tinha uma demanda muito grande, meu filho fazia várias terapias e eu tive que parar as terapias, então isso foi me gerando algumas adequações né com a vida dele, com a minha vida. Eu tenho. Eu entrei aqui com um bebê de dois anos, né? Então, foram muitas coisas que eu tive que ir ao longo desse tempo eu… Onde eu comecei a questionar: "Será que eu consigo? Mas as coisas foram se encaixando. Agora a gente está no final (Entrevistado Avatar 1, 2026).

Para Jessé (Souza, 2015) o “capital cultural” tem uma dupla constituição, formado não só por condições prévias de afeto e psíquicas para o aprendizado, como também, pelo aprendizado em si do conhecimento julgado útil. Para o autor (Souza, 2015), no caso da classe denominada ralé, a carência e o abandono são tão intensos que a questão principal que se apresenta é a ausência daquilo que é indispensável ao *aprendizado do papel social de “produtor útil” no contexto da economia competitiva.*

Na fala de uma das entrevistadas verifica-se exatamente a relação entre as dificuldades de aquisição de capital cultural num cenário demarcado por tais ausências:

> [...] Uma pessoa que mora numa comunidade, que acorda três horas da manhã por conta de tiroteio, não vai, é, sentir o que eu sinto, que lá onde eu moro não, não tem esse tipo de situação. Então eu consigo ter uma-- falando numa situação simples, né? Eu consigo ter uma ótima boa noite de sono, então meu rendimento vai ser muito melhor do que ele que acordou às três pra levantar às cinco. Às vezes, ele tem que pegar mais de uma condução porque ele vem lá da Baixada, de uma comunidade da Baixada, alguma coisa

> assim. Não tem como não, é, implicar no rendimento e até em toda a estruturação dele em qualquer coisa que ele for fazer, seja na faculdade, seja num curso, seja num trabalho (Entrevistado Avatar 6, 2026).

Por fim, a categorização proposta por Jessé além de dialogar frontalmente com os testemunhos de alguns dos respondentes, subsume as vulnerabilidades sociais ao processo de ensino-aprendizagem como determinantes das assimetrias educacionais, verificadas, sobretudo, nos herdeiros do espólio da Escravatura no Brasil.

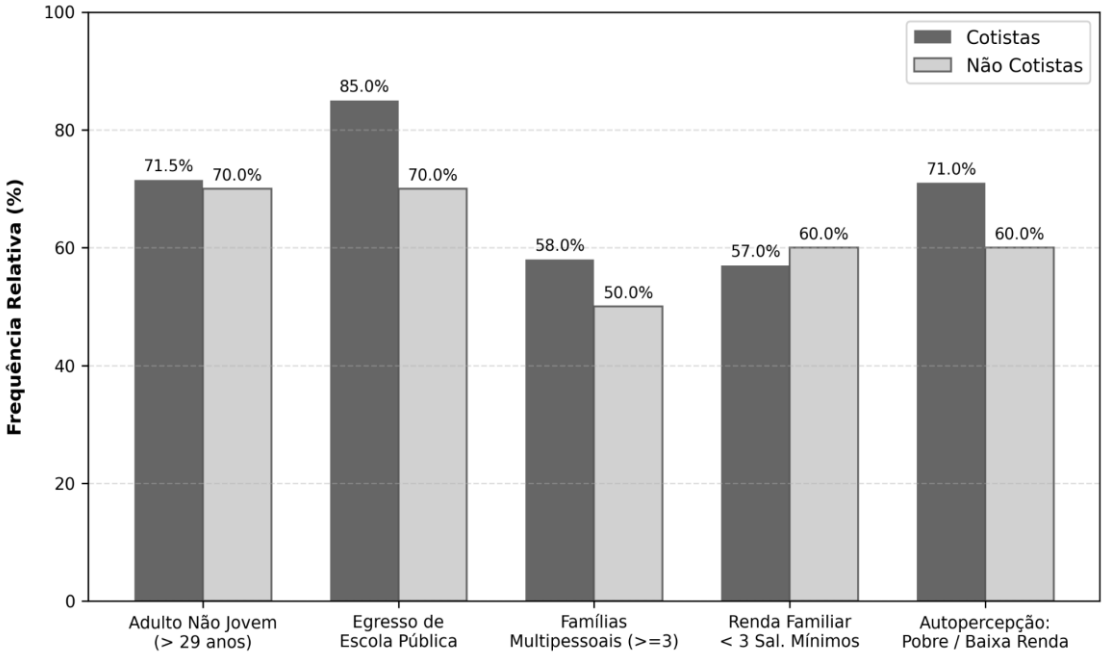
Quanto ao perfil dos candidatos cotistas, cabe distinguir aqui a adesão do estudante no ato da inscrição e a cota efetivamente ocupada. Isso se faz necessário em virtude dos procedimentos de adequação à Lei de Cotas, que prevêm ao cotista a possibilidade de ocupar vagas destinadas à ampla concorrência mediante o alcance da nota de corte. No certame essa contingência ocorreu no Grupo da Citopatologia nas regiões Centro Oeste e Sudeste e para o grupo da Radioterapia, em todas as regiões, com exceção da Norte. Esse rearranjo proporcionado pela Lei é fundamental para ampliar o acesso de cotistas, contudo, também gerou certo desconforto em alunos que migraram para a ampla concorrência. Esse sintoma é importante no interior dessa dinâmica, assim como para a intervenção institucional, na medida em que os alunos originariamente cotistas permanecem apresentando vulnerabilidades sociais, independentemente de terem alcançado a performance exigida pela ampla concorrência.

Sinteticamente, o perfil sociodemográfico dos discentes é caracterizado por dois desenhos assemelhados, mas com importantes distinções. Se a idade média aproxima cotistas e não cotistas, pois ambos os grupos são majoritariamente adultos não jovens (acima de 29 anos), com médias de idade de 34,71 e 34 anos, respectivamente, a diversidade racial os distancia, pois cotistas apresentam maior diversidade racial (44% pardos, 28% brancos, 28% negros), ao passo que os não cotistas têm maior concentração parda (60%), apesar do aparecimento da categoria “amarela” com 10%.

A distribuição regional revela-se concentrada para o grupo dos cotistas, com 72% de indivíduos da Região Sudeste, a contrapelo de 40% de presença dos não cotistas da região, que estão melhor distribuídos, com registros de 30% para a Região Nordeste, 20% para a Região Centro Oeste e 10% para a região Norte. Além disso, as mulheres não cotistas vivenciam maior monoparentalidade.

Trata-se portanto de um corpo discente predominantemente maduro e que vivencia desafios afetivos imbricados pela migração e coabitação compulsória, que busca consolidação na profissão pregressa ou ainda mudar de carreira. As convergências etárias e de renda estão justapostas às contradições de formação profissional pregressa e arranjos familiares. Abaixo tem-se um gráfico consolidado com a distribuição de frequências das variáveis sociodemográficas e econômicas de cotistas e não cotistas.

Figura 5 – Distribuição de frequências das variáveis sociodemográficas e econômicas de cotistas e não cotistas



Fonte: A autora, com auxílio do ChatGPT, a partir de dados da pesquisa, 2026.

Por derradeiro, verifica-se que os inquéritos sobre o perfil do alunado são ferramentas extremamente importantes para a gestão pública, endereçando corretamente o planejamento das ações e recursos públicos segundo a contingência demonstrada pelos dados arrecadados. Nesse sentido, o fortalecimento do Censo Escolar é uma ação necessária para o aperfeiçoamento das Ações Afirmativas no INCA.

A questão de nº12 do questionário buscou verificar os motivos pelos quais os alunos optaram por realizar os cursos no INCA, cientes de que o Instituto é o órgão do Ministério da Saúde responsável pela Política Nacional de Atenção Oncológica, portanto, uma referência nas suas áreas de atuação. Admitindo-se essa assertiva, a

pergunta preparava o entrevistado para refletir acerca da presença de cotistas em espaços acadêmicos de excelência, encadeando idéias para pensar sobre o papel social das cotas. Conforme procedimentos metodológicos anteriores, os entrevistados foram divididos em dois grupos, o primeiro trata do grupo dos cotistas e o segundo dos não cotistas. A seguir a categorização do grupo de cotistas.

Tabela 27 – Categorização da questão 12 da entrevista: Por que optou pelo curso técnico no INCA? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Renome institucional	"optei pelo renome da instituição" (1), "por conta do peso do nome da instituição" (1)	2	28,5%
2	Instituição de referência e excelência acadêmicas	"há muito tempo, vir pro inca fazer essa especialização" (1) "porque para radioterapia, o curso técnico é o melhor do brasil" (1)	2	28,5%
3	Interesse acadêmico	"aí eu fui fazer um técnico de análises clínicas, aí eu fiquei sabendo daqui e eu vim fazer" (1), "a primeira seria em questão de currículo, porque eu já trabalho na área, eu sou técnico em biotecnologia" (1), "resolvi me dedicar especialmente à área de radiologia" (1)	3	43,00%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Conforme se constata, as categorias desenvolvidas foram *"renome institucional", "instituição de referência e excelência acadêmicas" e "interesse acadêmico".* Oportuno explicar a diferenciação entre as categorias *"renome institucional"* e *"instituição de referência e excelência acadêmicas"*. Enquanto a primeira reporta o papel social do INCA no âmbito do Sistema Único de Saúde, destacando-o como lugar de prestígio, funcionando o seu nome como uma marca de qualidade reconhecida a contrapelo, por exemplo, do desprestígio sofrido pelo Sistema Único de Saúde pelo senso comum; a segunda reforça essa percepção de qualidade de forma específica, nas áreas de concentração de interesse dos cursistas. Essa distinção é importante, pois o prestígio do INCA de forma geral, poderia não estar presente especificamente na qualidade dos cursos.

Dito isto, verifica-se que a categoria mais frequente representada por 43% foi o interesse acadêmico em progredir se aprimorando em área para a qual já tem uma formação prévia. Contudo, se agregarmos as categorias anteriores, unidas elas

representam 57% de frequência e responderiam de forma mais fidedigna ao conteúdo da pergunta, pois ambas referenciam o INCA como lugar de formação acadêmica de excelência e um espaço de formação de prestígio.

A seguir a categorização do grupo dos não cotistas.

Tabela 28 – Categorização da questão 12 da entrevista: Por que optou pelo curso técnico no INCA? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Renome institucional	"falaram: ‘olha, o inca tem um curso técnico muito bom’" (1),"basicamente, pelo nome da instituição" (1)	2	20%
2	Instituição de referência e excelência acadêmica	" pela excelência do, do curso e" (1), "aí eu vim me especializar aqui, porque aqui é referência- em citopatologia” (1)	2	20%
3	Interesse acadêmico	"daí eu fui pesquisar como é que se dava esse processamento e vi que era através desse curso técnico de citopatologia" (1), "agregar conhecimento mesmo na minha área" (1)	2	20%
4	Oportunidade de trabalho	"oportunidade de trabalho" (1),	1	10%
5	Indicação	"e ela me indicou, que eu-- ela, na verdade, foi um pedido até” (1), "foi uma indicação, eu queria fazer alguma coisa a mais além da faculdade." (1) "uma amiga me indicou, e eu achei interessante, é" (1),	3	30%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026

No grupo dos não cotistas, duas outras categorias além das anteriores emergiram, quais sejam, “oportunidade de trabalho” e “indicação”, sendo esta última, a mais frequente dentre todas, com 30%. Essa categoria reporta falas dos respondentes que consideraram a indicação de amigos e colegas de trabalho para o interesse numa especialização em nível técnico na área de concentração em que já tem formação iniciada ou concluída. Nesse sentido, há que assinalar que muitos trabalhadores inseridos no Sistema Único de Saúde são incentivados a se profissionalizarem e se especializarem nos cursos de Radioterapia e Citopatologia, uma vez que representam áreas estratégicas no âmbito do SUS. A exemplo disso, tem-se uma entrevistada nativa da região Norte, que incentivada por sua chefia, buscou no curso em Citopatologia uma formação necessária ao quadro de pessoal da unidade de saúde em que trabalha.

Ao procedermos agregando as categorias “*renome institucional” e "instituição de referência e excelência acadêmica”, elas somam 40% da frequência* e representam a maior frequência observada, a exemplo dos cotistas.

Semelhantemente aos cotistas, os respondentes não cotistas percebem o INCA como espaço acadêmico de prestígio. Nestes termos, salienta-se a emergência da categoria “oportunidade de trabalho” entre os não cotistas, apesar da pequena frequência, ela corrobora as duas categorias anteriores, pois o respondente cita que a formação no INCA irá ampliar suas oportunidades de trabalho, não se tratando somente da formação em si, mas do prestígio da instituição.

Assim, de modo geral, a análise das categorias emergentes, em ambos os grupos, corroboram o INCA como instituição de reputação e qualidade de ensino, ou seja, um espaço elitizado de educação, cuja presença de cotistas pode acarretar fricções nas dinâmicas próprias da instituição.

A próxima pergunta, de nº13, se aproxima dessa questão de forma indireta, permitindo ao entrevistado responder acerca da política de cotas sob a perspectiva individual e social. A pergunta foi elaborada propositalmente para instigar o respondente a pensar sobre os distintos significados de políticas de ações afirmativas para a sociedade e para os indivíduos. Os resultados seguem abaixo elencados.

Tabela 29 – Categorização da questão 13 entrevista*:* Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Aprovação das cotas como políticas de ações afirmativas	"é, como um todo, eu vejo como uma separação histórica, né?" (1), "a minha bisavó era filha de escravos- de pessoas escravizadas. ela não teve oportunidade de estudar. então, tá, então o que ela trabalhava? trabalhava na lavoura, na roça, e isso foi passado pra filha dela, que era minha avó, e foi passado pra minha mãe, que não teve oportunidade. Isso! que a gente vê que vem lá de trás, não tiveram oportunidade de estudar" (1), " “de colocar os negros nu-nos lugares onde não era possível" (1), "eu acho que ela é importante, sim, porque como a gente já, já sabe, tem--não, muitas vezes não é velado, mas a gente sabe que tem segregações raciais, então também tem diferença de você ter mais condições de estudo" (1), “"eu acho importante, tem que ter cota. pessoas que já passaram por tantas coisas, preconceitos e vários outros problemas" (1)	5	83%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
2	Aprovação seletiva da cota social	"a forma de trazer mais, é, oportunidades para aqueles que não têm tanta oportunidade assim. em relação à classe social, basicamente falando.' (1)	1	17%
Total			6	100%

Fonte: A autora, 2026.

Para os cotistas respondentes, 6 do total de 7, a categoria *"aprovação das cotas como políticas de ações afirmativas*" é a mais frequente, com 83%. Os registros consideram que o sistema de reserva de vagas é importante para os diversos públicos que estejam sob o espectro da discriminação e oferecem centralidade a questão do racismo e seus consectários para a população negra no país, destacando a importância de medidas, tais como as cotas, para romper com a histórica segregação racial. Por outro lado, na categoria "aprovação seletiva da cota social", com 17%, está o registro de aprovação das cotas em relação à classe socioeconômica. Sinteticamente, para esse grupo a defesa das ações afirmativas está intrinsecamente ligada ao debate sobre a perpetuação histórica do racismo na sociedade brasileira.

Tabela 30 – Categorização da questão 13 entrevista*:* Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Desaprovação diante do uso indevido	"é algo que tem que ser bem estudado, porque muitas pessoas também usam indevidamente as coisas, né? de se esforçar e ter acesso" (1)	1	11,10%
2	Aprovação das cotas como políticas de ações afirmativas	"ah, eu acho bom. eu acho que, nossa, é uma ótima oportunidade.é ótimo. né?eu, eu já usei cotas, mas eu usei de escola pública, né" (1), "então a cota, de repente, a racial ou a de sistema público, né, quando você faz o ensino médio, já abre um b-um caminho, uma oportunidade para aquela pessoa que vem daquela, daquela educação" (1), "tem a desigualdade social, tem a racial. e aí quando você bota, é, pra poder medir com a mesma régua, né, ninguém tem as mesmas oportunidades. tem uns que vão ter mais oportunidades que outros. e aí quando você expande o assunto, a conversa, quando cê vai falar de raça, quando cê vai falar de situação social, é, é mais discrepante ainda. então, eu concordo muito com a política" (1), "Acho importante, porque apesar de aqui no rio, no brasil, nós termos uma quantidade de pessoas assim muito	6	66,60%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
2	Aprovação das cotas como políticas de ações afirmativas	grande que são descendentes negros e tal, você observa que nas áreas mais elitizadas, os melhores empregos, as pessoas são majoritariamente brancas, assim" (1), “eu acho, eu acho muito bom, muito útil, é, tanto para o indivíduo quanto para sociedade, porque há-há muitos anos atrás não tinha cota, a gente tinha uma visão das coisas muito diferente, a gente.. é, eu vejo assim , que a gente tinha uma visão, principalmente de quem tá acima das coisas, presidentes e tudo mais, as pessoas sempre eram do mesmo padrão, vindos de famílias ricas, branco, homem e acho que a cota quer mudar um-- veio pra mudar um pouco isso" (1), "eu acho que a gente, de alguma forma, a gente tem essa desvantagem.eu acho que as cotas são uma tentativa de reparar isso" (1)	6	66,60%
3	Aprovação parcial diante de fragilidades operacionais	"eu tenho um outro viés, que se não for, é, digamos, bem administrada, né, com políticas públicas, é, bem organizada, termina não-- é, alcançando o objetivo, a finalidade. então, aquilo que é pra reparar, termina segregando" (1)	1	11,10%
4	Desaprovação de cotas raciais diante da miscigenação	"eu concordo em partes, assim, porque a questão racial é, é meio relativa, porque a maioria dos brasileiros são mestiços, e para relacionar isso com o nível de ensino é meio complicado de" (1)	1	11,10%
Total			9	100%

Fonte: A autora, 2026.

De igual modo, para os não cotistas, a categoria de maior frequência foi a *“aprovação das cotas como políticas de ações afirmativas*”, com 66,60% e também reportam a centralidade da questão racial como enfoque das ações afirmativas. Em contrapartida, a categoria *“aprovação parcial diante de fragilidades operacionais”*, surge com 11,10% e reporta críticas à implementação das cotas, pois segundo a respondente, podem ocorrer desvios de finalidade.

Com o mesmo percentual (11,10%), emergiu a categoria “desaprovação de cotas raciais diante da “miscigenação”, que indica a dificuldade em operacionalizar a relação entre cotas raciais e assimetrias educacionais, diante da realidade brasileira de intensa miscigenação populacional.

A miscigenação tem sido um argumento recorrentemente utilizado em oposição à políticas de ações afirmativas com caráter racial, para as quais, a categoria raça não deve ser entendida como um conceito biológico e sim social. Deste modo, reconhecendo que não brancos experimentam em maior ou menor grau a experiência

do racismo, e que essa experiência é multifacetada diante da diversidade territorial brasileira, conclui-se, portanto, pela necessária superação do mito de que a miscigenação produz, por si só, democracia racial.

Na questão sob nº 14 esperava-se que o aluno reportasse, se fosse o caso, os motivos para optar por uma tipologia específica de cota, além do cumprimento dos pré-requisitos. Buscou-se explorar o autorreconhecimento do aluno a partir da necessidade de autodeclaração incentivada pela cota. Similarmente, buscou-se entender os motivos que inibiram a opção pelas cotas, para os casos em que ela poderia ter sido uma opção.

Tabela 31 – Categorização da questão 14 entrevista*:* Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Reconhecimento do direito à cota	“e quando você consegue, eu acessei esse espaço aqui pela cota" (1), "então, as minhas oportunidades foram me dadas porque eu corri atrás e não por privilégios. então, quando eu me lembrei disso, quando eu reclamava, foi quando eu me lembrei: "não, eu faço parte dessas cotas também, apesar de eu não ter..."a cota racial, né? eu faço parte das pessoas que estudaram em escola pública" (1), "eu sempre opto por participar das cotas que eu faço jus" (1), "então, assim, toda oportunidade que eu tenho de colocar de escola pública, que tem a opção de cota para escola pública, eu coloco, porque assim eu me sinto um pouco também inferiorizada em relação ao estudo com outra pessoa que teve mais do que eu" (1), "então, é porque eu estudei em escola pública, né, e essa cota foi por, por via desta cota que eu, que eu entrei" (1)	5	62,5%
2	Desgaste emocional diante da desconfiança acadêmica	"viabilizar o indivíduo chegar é muito importante, mas também dar suporte nessa caminhada é essencial, porque senão ele não aguenta ficar" (1)	1	12,50%
3	Incerteza diante de resultado	"eu acho que eu acabei passando pela ampla um pouco, mas jogaram todo mundo pra cota"(1)	1	12,5%
4	Incerteza sobre ampliação da oportunidade da cota	“ingressei pelo sistema de cotas. porque eu achei, eu acreditei que era uma segunda possibilidade de também entrar na de conseguir a vaga no curso. é, no início as cotas, né, havia muita diferença. hoje eu acho que tá mais difícil pela cota, né?” (1)	1	12,5%
Total			8	100%

Fonte: A autora, 2026.

Entre os cotistas, o reconhecimento do direito à cota emerge como categoria mais frequente, com 62,5%. Apesar da disponibilidade da cota racial, ela desaparece na fala dos respondentes cotistas de maneira direta, que justificam a utilização do sistema de cotas diante das assimetrias educacionais, conforme o relato abaixo:

> [...] Então, assim, toda oportunidade que eu tenho de colocar de escola pública, que tem a opção de cota para escola pública, eu coloco, porque assim eu me sinto um pouco também inferiorizada em relação ao estudo com outra pessoa que teve mais do que eu (Entrevistado Avatar 9, 2026).

Ademais, nos relatos ressalta-se o argumento trazido à baila por uma respondente que optou pelas cotas de estudante de escola pública, reforçando seu esforço individual em contraposição à noção de privilégio associada à sua fenotipia branca. Importante frisar que o uso da palavra “privilégio” pela entrevistada é sintomático, pois este é um conceito que reporta assimetrias raciais entre brancos e negros, e que estas não se restringem à questões econômicas. O privilégio da branquitude é um constructo ideológico que se materializa em processos de exclusão social, material e simbólica dos negros, a contrapelo de oferecer privilégios aos brancos, independentemente de sua condição sócioeconômica.

As demais categorias emergem com 12,5% de frequência cada e reportam questões sensíveis as quais discutiremos mais aprofundadamente. O registro inserido na categoria “*desgaste emocional diante da desconfiança acadêmica*” foi reportado por uma cotista negra, para a qual é essencial que a cultura institucional seja preparada para viabilizar a permanência dos cotistas, sobretudo, os negros sobre os quais, devido às características fenotípicas, recai de forma patente a resistência à política de cotas por meio de expedientes, tais como, a desconfiança acadêmica acerca de suas capacidades de prosperarem no curso.

Por sua vez, a categoria “*incerteza diante do resultado*” demonstra que a migração de alunos que se inscreveram nas vagas destinadas à cotas e ocuparam as vagas destinadas à ampla concorrência, por terem alcançado nota superior ou igual aos concorrentes da ampla concorrência ainda causa certa dificuldade entre os concorrentes, que podem não estar familiarizados com as novas diretrizes exigidas pela última revisão da lei de cotas.

Por último, na categoria *“incerteza sobre ampliação da oportunidade da cota*” se insere um registro que reporta o acirramento da concorrência entre cotistas e não cotistas. Conforme o excerto, para a entrevistada, no início da implementação das

políticas de ações afirmativas, as notas dos cotistas eram substancialmente inferiores aos da ampla concorrência. Com o passar dos anos, segundo ela, esta disparidade tem diminuído, e cada vez mais, concorrentes às cotas e à ampla concorrência performam de forma similar. Esse registro nos instiga acerca de uma questão central nessa discussão, pois põe em questão se as assimetrias educacionais historicamente acumuladas pela população negra estariam diminuindo.

Essa questão nos faz pensar em algumas hipóteses, uma delas diz respeito ao efeito positivo da política de cotas, sobretudo, para a população negra que, estimulada de forma frontal a investir em sua educação, talvez esteja se preparando melhor para os concursos.

Ao revés disso, pode-se supor que a ampliação do acesso proporcionado pelas políticas de ações afirmativas no processo de escolarização não têm sido suficiente para garantir a inserção da população negra no mercado de trabalho e que esses egressos super titulados, estão retornando aos bancos escolares em busca de uma profissionalização mais atrativa e que aumente suas possibilidades de empregabilidade. Em síntese, o ensejo de desemprego de profissionais negros altamente titulados é uma novo sintoma de uma velha chaga social que o racismo representa, que se redefine e se atualiza a cada movimento para combatê-lo.

Tabela 32 – Categorização da questão 14 entrevista*:* Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê? Grupo 02 - não cotistas

	Categorias	Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Desestímulo relacionado a procedimentos burocráticos	"eu falei: "eu vou colocar dessa vez". depois desisti, porque também o processo eu acho meio que...tem muitos detalhes, né? você ir ali" (1), "porque em concursos, por exemplo, eu já vi, é, concursos com burocracia muito grande, que a pessoa tem que pensar muito se vai fazer ou não, porque isso vai dificultar" (1)	2	50%
2	Percepção de ampliação de oportunidade	"porque eu tava precisando e eu achei que seria uma possibilidade de- facilitaria assim eu conseguir a oportunidade" (1)	1	25%
3	Reconhecimento do direito à cota	"é, eu coloquei como cotas, mas eu acabei não propriamente dito passando por cota, porque como a minha nota tá sendo maior, parece que eu acabei passando por ampla concorrência" (1)	1	25%
Total			4	100%

Fonte: A autora, 2026.

No grupo dos não cotistas a categoria mais frequente foi o "*desestímulo relacionado a procedimentos burocráticos*" com 50% dos registros. Sob essa denominação agrupam-se relatos de estudantes que abdicaram do direito à cota diante da complexidade documental exigida pelas bancas de heteroidentificação. Assim, essa recusa atua como uma manifestação indireta acerca do desconforto ocasionado pelo escrutínio de seus fenótipos pelas referidas bancas.

As duas outras categorias apresentaram 25% de frequência cada. Uma diz respeito à percepção de ampliação de oportunidade que as cotas possibilitam e portanto, catalisam a sua adesão. A outra diz respeito ao reconhecimento do direito à cota, referenciado por um aluno que optou por se inscrever na reserva de vagas, mas alcançou a nota da ampla concorrência. Instigante reportarmos que para duas mulheres, a não aderência à participação pelo sistema de cotas decorre da consciência de que estejam em alguma vantagem educacional em relação aos demais candidatos e que portanto, deveriam abdicar do seu direito para deixá-lo acessível a alunos com maior necessidade.

Intrigantemente, esse comportamento altruísta não encontrou paralelo na amostra masculina, pois conforme visto, mesmo aqueles que alcançaram notas para ocupar as vagas da ampla concorrência, não cogitaram em prescindir do seu direito em benefício de outrem. Nestes termos, conclui-se que, enquanto para algumas mulheres a ação afirmativa é percebida sob a perspectiva da concessão de um benefício (por vezes julgado desnecessário), para os homens ela é internalizada sob a dimensão do direito.

A pergunta de número 15 provoca o aluno a refletir sobre a importância da diversidade em espaços de excelência acadêmica para a formação de quadros profissionais para a saúde, com atuação no SUS.

Tabela 33 – Categorização da questão 15 entrevista*:* Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA. Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Aprovação diante da necessidade de diversidade na instituição	"sim, eu acho que, eu acho que é super importante. é, o inca, acho que-- eu sinto falta aqui de profissionais negros, principalmente médicos e-- não todos, mas é, são poucos, você vê muito poucos, eu me sinto solitária aqui às vezes" (1), "eu acho que o inca como uma	2	33,3%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Aprovação diante da necessidade de diversidade na instituição	instituição do sus, ele tem que ser um dos primeiros mesmo a colocar em prática e implementar" (1)	2	33,3%
2	Aprovação justificada diante do esforço de superação do cotista	"mas assim, eu vejo que a maioria das pessoas aqui que eu conheço que entrou por cota, a pessoa é,era merecedora de entrar. são pessoas bastante inteligentes, é, que correm atrás. então, também sou a favor pelo, pelo inca"(1)	1	16,6%
3	Aprovação restrita ao acesso	"é ótimo, né? o problema vai além da entrada mesmo. infelizmente vai, vai além da cota, né, porque a cota é só pra você ter o acesso, que aí depois disso, aí entra a permanência" (1)	1	16,6%
4	Aprovação diante da necessidade de equidade	"é um fator positivo, né? porque, como dito anteriormente, traz oportunidades pra aqueles que talvez não poderiam chegar até esse local, por exemplo, se não tivesse o sistema de cotas. acredito muito que a questão da equidade, se for colocada em prática" (1)	1	16,6%
5	Aprovação diante da necessidade de inclusão de cotistas	"fui diagnosticada com tea aqui na instituição, já estava na instituição, não entrei por meio desta cota, que eu não sabia. e assim, é importante pra gente ter esse, esse, essa diferença de tratamento, que infelizmente eu não tô tendo aqui" (1)	1	16,6%
Total			6	100%

Fonte: A autora, 2026.

Para o grupo dos cotistas que responderam à questão, 6 de 7 no total, a categoria mais frequente foi *“aprovação diante da necessidade de diversidade na instituição*” com 33,3% e os registros inserem o INCA como espaço elitizado constituinte do SUS e que portanto, deve preocupar-se com a diversidade. As demais categorias estão inscritas com 16,6% cada e são *“aprovação justificada diante do esforço de superação do cotista”*, “*aprovação restrita ao acesso”*, *“aprovação diante da necessidade de equidade” e “aprovação diante da necessidade de inclusão de cotistas*”. Tais categorias reconhecem a importância da introdução das cotas no INCA, seja por questões de equidade e inclusão, mas também reforçam o argumento de que democratizar o acesso é uma medida importante, porém deve ser acompanhada de instrumentos que garantam a permanência.

Tabela 34 – Categorização da questão 15 entrevista*:* Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA. Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Reprovação e suficiência da busca/cota regional de profissionais	"bem, eu acredito que o que eles já fazem, que é buscar os profissionais de regiões, é, eu já acho isso suficiente para levar o conhecimento para todo o brasil. não necessariamente seria necessário as cotas, na minha opinião. até porque eu acho que a, que isso depende muito da busca individual" (1)	1	9,00%
2	Aprovação diante da necessidade de diversidade na instituição	"claro, é super importante ter essa diversidade, né? ter várias pessoas de vários lugares" (1), "então, eu já tive algumas situações que em atendimento que realmente o profissional parece que não entende a realidade, de como é o atendimento, da demora, e acha que a-- da vida do, do, né, do paciente, e você fica... eu acho que isso é uma barreira. então, se você tiver uma diversificação de profissionais, vários tipos, né? essa informação ela vai se disseminar e pode-se melhorar o atendimento" (1), “eu acho importante, porque, porque. dá oportunidade pra, pra abranger mais pessoas” (1), "então, quando você vê alguém parecido, isso-- acho que só de ver alguém parecido já muda o pensamento da pessoa, já pode acalmar ela, né? pra ver, ah, tem alguém ali que-que me representa, eu tô me vendo ali naquela pessoa. ela pode-ela pode me entender" (1)	4	36,30%
3	Aprovação com ressalvas	"bom, se for implementado de modo, como diz a teoria, de forma correta, eu acredito que dê certo e seja bom, porque vai alcançar, é, toda a sociedade, tanto classe baixa, como média e alta. então, acredito que pessoas que não têm condições, vão conseguir se colocar aqui, de uma maneira mais justa" (1)	1	9,00%
4	Aprovação justificada diante do esforço do de superação do cotista	"então quando você pega a pessoa que vem de cota, a possibilidade de ela dar valor àquilo dali é muito maior, porque é muito mais difícil para aquela pessoa que tá lutando pela cota, entrar pela cota do que, que tá concorrendo ali na ampla concorrência" (1), "então eu acho que é muito importante, justamente pra você conseguir mudar esse contexto inicial que a pessoa teve. ela não teve uma performance boa no ensino médio, mas às vezes no técnico ela alavanca e consegue ter mais oportunidade também" (1)	2	18,70%
5	Desesperança face à frustração da política pública	"mas a gente passou por um momento que houve uma grande quantidade de pessoas muito formadas, assim, de classe inferior, que não conseguiu ser absorvido pelo mercado de trabalho, foi o meu caso, entendeu? eu fiz mestrado, fiz doutorado e eu não consegui emprego. por isso que eu tô aqui. e eu conheço muitas pessoas assim, né?" (1)	1	9,00%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
6	Aprovação diante da necessidade de equidade	"então, eu não-- realmente, eu não-- eu não posso dar muita informação, mas assim que eu sei é que é- é bom , porque vai é, ter uma política mais de equidade" (1)	1	9,00%
7	Aprovação quanto aos procedimentos do certame	"aí, eu achei bem transparente, assim, todo o processo. com qualquer outra coisa que eu já vi na minha vida, eu achei, em relação isso, o inca muito transparente" (1)	1	9,00%
Total			11	100%

Fonte: A autora, 2026.

Para o grupo dos não cotistas, a categoria mais frequente foi ‘*aprovação diante da necessidade de diversidade na instituição”*, com 36,30%. Nesta categoria os relatos de alguns respondentes associaram a importância do INCA em formar profissionais que estarão no SUS e o quanto a estratégia de diversidade é importante para melhorar, por exemplo, o acesso da população vulnerável à assistência à saúde. A segunda categoria mais frequente foi “*aprovação justificada diante do esforço de superação do cotista”*, com 18,70%. Nessa categoria os relatos incidem sobre a exclusão precoce ocasionada pela exigência de nota mínima para fazer o curso, pois segundo os depoimentos, apesar das assimetrias educacionais iniciais, os cotistas por meio do esforço individual teriam capacidade de alterar seus itinerários formativos e alcançar a performance necessária para prosperar e concluir o curso.

As demais categorias apresentaram a mesma frequencia de 9%. Ainda no tocante à aprovação emergem as categorias “*aprovação diante da necessidade de equidade”* e *"aprovação quanto aos procedimentos do certame*”. Enquanto a primeira reincide sobre a importância da equidade, a segunda reporta a transparência dos procedimentos burocráticos no tocante à heteroidentificação, por exemplo, como diferencial de qualidade do processo seletivo do INCA.

Por outro lado, dentre os que desaprovam emergiram as categorias, *“aprovação com ressalvas”,* cujo registro aborda a necessidade de implementação “correta” da política de cotas para atingir toda a sociedade. Ainda, a categoria *“reprovação e suficiência da busca /cota regional de profissionais”* declara que o sistema cotas regionais seria suficiente para promover a distribuição igualitária de profissionais pelo território brasileiro. Para o respondente o esforço individual é o fator mais importante para alcançar êxito nos concursos.

A categoria *“desesperança face à frustração da política pública*" é reportada num registro que passamos a discutir adiante com maior profundidade visto que ele contextualiza um cenário preocupante na atualidade, pois sugere o recrudescimento do racismo no âmbito de práticas excludentes no mercado de trabalho. Nestes termos, admitindo-se que as cotas representam estratégias para aumentar as oportunidades de escolarização da população negra, e por conseguinte, a sua inserção no mercado de trabalho, o relato da respondente, expõe exatamente a repactuação social do racismo. Por outras palavras, mesmo para alguns negros que alcançaram altos níveis de escolarização, isso não significou inserção no mercado de trabalho na vaga e com a remuneração condizente com o seu nível. Pelo contrário, muitos, sobretudo as mulheres foram relegadas ao subemprego, ou ainda pior, permaneceram desempregados, como a entrevistada. Na amostra há outros alunos, brancos e negros, que já têm graduação ou ainda estão se graduando e não reportaram de forma central, ver na formação alcançada pelo curso, o aumento das chances de se empregarem. Contudo, destaca-se que, entre eles, esteja a entrevistada, que já alcançou uma formação *stricto sensu* e permanece desempregada. Esse contexto nos instiga a analisar como racismo e sexismo organizam essas práticas, uma vez que se trata de uma mulher parda e, portanto, negra.

Nestes termos, tensionada ao limite, a sociedade reage repactuando o racismo, mantendo os postos de trabalho destinados à elite intelectual entre seus pares tradicionais. Não se trata portanto de contingência, mas sim, permanência, dado que revela formas como o racismo é mantido na sociedade brasileira.

Conforme já mencionado, as práticas seletivas do mercado de trabalho, que exigem cada vez mais escolarização dos candidatos, muitas vezes, nada mais são do que expressões do racismo. Essa denúncia desloca o problema para a sociedade, instada a superar práticas mercadológicas racistas diante de negros que alcançaram níveis elevados de escolarização. Dito isto, não é difícil entender que a sociedade resista às políticas de ações afirmativas, pois por meio de exemplos como os da entrevistada, o racismo é posto no centro da discussão e o problema a ser então resolvido, não mais se podendo deslocar a questão para a falta de escolarização dos negros e assim justificar a sua não inserção no mercado de trabalho, sem que sejam postos de trabalho precarizados.

Neste contexto, alguns dados referentes à inserção da população negra no mercado de trabalho, no 2º trimestre de 2025, segundo o Departamento Intersindical

de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2025) (DIEESE) corroboram o achado da pesquisa, pois demonstram que em todas as regiões do país, a população negra é remunerada com salários menores que a população branca. Essa diferença alcança índices superiores a 25%, para negros com formação superior. O maior índice é encontrado nas Regiões Nordeste e Sudeste, alcançando o percentil de 29, 7%. Aliado a isso, a presença de negros em cargos de gerência e direção ainda é pequena, 33% em nível nacional, também conforme o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2025).

Em síntese para os cotistas a aprovação da reserva de cotas é dominante, todavia, suas preocupações se concentram para além do acesso, na permanência, uma vez que faz-se necessário implementar medidas que impliquem uma mudança de cultura institucional capaz de acolher e incentivar a diversidade.

De modo análogo, entre os não cotistas, a aprovação se concentra na necessidade de diversificar quadros de profissionais de saúde e pelo reconhecimento do esforço do cotista que supera suas assimetrias educacionais durante o curso, a contrapelo do reaparecimento do argumento da meritocracia em relato de um respondente que não acolhe a política de ação afirmativa.

Em termos gerais, pode-se concluir que o racismo é um tema delicado e sensível e por isso, referenciado colateralmente por aqueles que defendem as cotas, ao passo que seus opositores imputam ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso, sem considerar que o racismo é uma escolha coletiva justificada pelo sistema capitalista.

Na questão sob nº16 incentivou-se o aluno a reportar o seu cotidiano, trazendo à baila, elementos mais substanciais da sua rotina. Considera-se que analisar sua rotina pressupõe um movimento de varredura mental acerca dos elementos significativos do ambiente educacional, e prepara o aluno mentalmente para a próxima questão.

Tabela 35 – Categorização da questão 16 entrevista: Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Recompensador e intenso	"eu tenho orgulho de estar aqui, né? orgulho da instituição, um agradecimento imenso, lugar que tem me aberto portas, né? é, ampliou meu conhecimento não só acadêmico, mas de vida,	2	33,3%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Recompensador e intenso	né? então, mudou muito pra mim profissionalmente e como pessoa. então, é, o inca ele ele muda trajetórias e a minha trajetória está sendo mudada a partir daqui" (1), “hã, uma rotina integrada de estudos durante todo o ano letivo, né?foi um ano produtivo, independente de ser cotista ou não” (1)	2	33,3%
2	Intenso diante de formação de excelência	"olha, aqui é puxado . é puxado, mas a gente é, entende porque a gente precisa sair daqui um excelente profissional, porque a gente tá lidando com vidas, a gente não pode dar um, um diagnóstico errado" (1)	1	16,6%
3	Desafiador e frustrante	"de mim pro inca eu diria coragem. agora do inca para-- comigo, negligência" (1)	1	16,6%
4	Desafiador diante de tensões culturais	"porque eu sou do rio grande do sul. vim pra cá pro rio de janeiro,conhecer pessoas totalmente diferentes. então, acho que de modo geral. isso, tudo isso. sotaque, comida, costumes. até o jeito, a maneira de falar. no começo, até eu me sentia meio perdida, parecia que eu estava falando errado, sabe? mas acredito que agora, como a gente também já tá quase se encaminhando pro final, hã, acredito que a experiência em si foi boa. teve momentos, assim, que eu pensei em desistir também" (1)	1	16,6%
5	Desafiadora diante da complexidade	"é, pra mim foi uma situação nova, porque eu nunca tinha trabalhado na assistência, em um ambiente hospitalar, com pacientes e com pessoas da assistência. então, foi uma experiência nova e desafiadora também" (1)	1	16,6%
Total			6	100%

Nota: Três alunos não responderam.
Fonte: A autora, 2026.

A categoria mais frequente foi “*recompensador e intenso”, com* 33,33% e refere que a rotina apesar de ser muito pesada é acompanhada por afetos positivos tais como, satisfação, orgulho e sentimento de recompensa face aos desafios superados e o repertório educacional adquirido.

As demais categorias que integralizam as subdivisões de 16,67% cada, com exceção da categoria *“Intenso diante de uma formação de excelência”,* denotam rotinas que envolveram frustração com a Instituição, acomodação cultural e a aproximação com uma área de trabalho complexa e desafiadora, e registram que os

desafios impostos em suas trajetórias ou não foram superados, ou requisitaram dos cotistas resistência e resiliência, demarcando um estado emocional diverso do que foi representado nas categorias anteriores. O agrupamento dessas categorias revela que entre os cotistas há uma divisão entre aqueles que superaram os desafios impostos, e se sentem recompensados, e aqueles que superaram outros desafios além dos educacionais, e o sentimento de recompensa atendeu seus anseios parcialmente, assim como há os que não superaram e sua permanência foi afetada.

Tabela 36 – Categorização da questão 16 entrevista*:* Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Recompensador e intenso	"é, é, aqui bem intenso, né?mas tá sendo muito proveitoso." (01), "assim, tem dias que é mais difícil, tem dias que é, que é de boa, mas assim, eu gosto daqui, gosto bastante da instituição, gosto dos professores, eu gosto do curso também" (1), "tem sido bastante desafiador, né, aqui é bem puxado o ensino, mas tem sido bem recompensador.ele te faz realmente te formar um excelente profissional. sim, com esse senso. e você sai daqui com uma bagagem maravilhosa, que você, se quiser, eu falo que hoje eu sou especialista quase em câncer, né, de tanto que a gente sai daqui. então eu saio daqui, eu consigo dar aula sem material, só do que eu aprendi" (1), "eu pude conhecer pessoas com realidades também parecidas e até diferentes com a minha. eu aprendi muito sobre relação interpessoal aqui dentro, muita coisa, porque aqui é muito puxado, tá todo mundo à flor da pele" (1), "em pressão, tem muita coisa, bem, bastante cobrança. Então ...bastante conteúdo. é, outra...padrão inca, né? eles dizem, a gente tem que sair daqui padrão inca, então, mas tem sido muito bom."(01) "tem sido puxado assim, mas. é mais rigoroso, porém tá, tá sendo proveitoso, produtivo" (1)	6	75,00%
2	Exaustivo	"o cotidiano é um pouco exaustivo" (1), "ah, acho que o curso é bem puxado, né? o estudo, aqui como é um ano e é integral, é bem puxado" (1)	2	25,00%
Total			8	100%

Fonte: A autora, 2026.

Cenário diferente é exposto pelos alunos não cotistas, pois para 75% deles, a rotina é representada pela categoria *“recompensador e intenso”* e demonstram satisfação diante da oportunidade de formação *“padrão INCA”,* a contrapelo de 25%, que reportaram o cotidiano como “*exaustivo”.*

Sinteticamente pode-se inferir que entre os cotistas as assimetrias educacionais, as diferenças culturais, a complexidade do setor saúde e a frustração com o encaminhamento institucional de algumas demandas configuram uma rotina que mescla esgotamento físico, mental e emocional.

Diferentemente, no grupo dos não cotistas, a fadiga física e mental foram superados e convertidos em sentimento de gratificação.

Esses achados são reveladores acerca das subjetividades imanentes dos alunos cotistas, pois ao acumularem desvantagens educacionais, sociais e econômicas, acumulam também sintomas físicos da exclusão. Nesse sentido, a resistência, a resiliência, a fadiga e por fim a exaustão são expressões psicossomáticas dos efeitos deletérios das variadas formas de opressão.

Por meio da questão 17, buscou-se conhecer as dificuldades que desafiaram os cotistas.

Tabela 37 – Categorização da questão 17 da entrevista*:* Quais as dificuldades você teve no curso? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Conciliação de demanda acadêmica e maternidade	"muitos desafios em questão de eu ser mãe. eu ter três filhos, eu sou mãe de uma criança autista e então eu tive muitos é-- não sei, o meu maior desafio era conseguir conciliar a alta demanda que é tá nesse curso aqui com a minha vida pessoal, né?é, eu tinha uma demanda muito grande" (1), "então, assim, no começo, pra entrar no ritmo daqui, foi muito complicado. e ainda com filha pequena" (1)	2	25,0%
2	Tensão racial	"o problema não é pessoal mas eu, o problema é então racial" (1)	1	12,5%
3	Sentimento de solidão e desamparo por parte do migrante	"eu gostaria de ter, tipo, pelo menos um espaço que me tirasse delá um pouquinho e dissesse: "ó, tá tudo bem? cê precisa de ajuda com alguma coisa?" ou pra mim conversar com alguém" (1)	1	12,5%
4	Performance e dificuldades educacionais	"só em questões de apresentação de trabalho. apresentar em público" (1), "medo também de quebrar um equipamento que vale milhões. então, teve todos esses desafios" (1)	2	25,0%
5	Necessidades educacionais especiais	"mas eu tenho essa dificuldade até de fazer perguntas que eles acham que , que não têm a obrigação de ensinar. isso é a maior dificuldade mesmo, o aprendizado, entendeu?" (1), "eu precisei, passei pra minha coordenadora e pedi pra ser remanejada do aparelho, porque eu fui tratada com	2	25,0%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
5	Necessidades educacionais especiais	rispidez e assim, isso acontece, falta um mês e pouquinho pra terminar o curso. isso vem acontecendo desde o início. inclusive, já teve uma pessoa com TEA que saiu do curso, com três meses" (1)	2	25,0%
Total			8	100%

Fonte: A autora, 2026.

Emergiram no grupo dos cotistas as seguintes categorias com 25%: *“*conciliação de demanda acadêmica e maternidade”, “performance e dificuldades educacionais” e “necessidades educacionais especiais”. A questão da vivência da maternidade, conjugada à vida acadêmica é uma dificuldade recorrente entre as mulheres mães. As assimetrias educacionais são o tema central das categorias *“performance e dificuldades educacionais” e “necessidades educacionais especiais”* e reportam as dificuldades dos cotistas em determinadas atividades que requerem um repertório educacional mais amplo, como a apresentação de trabalhos em sala de aula. O receio de causar avarias nos equipamentos da Radioterapia e Radiologia Médica também está presente nos relatos e reforçam de forma geral, as assimetrias educacionais. As dificuldades inerentes à neurodivergência conjugadas à ausência de um plano de estudo individualizado para estudantes com necessidades especiais foram fatores associados à desistência de alunos.

As categorias “tensão racial”, “*sentimento de solidão e desamparo por parte do migrante*” aparecem com 12,5% de frequência cada. A tensão racial é reportada de forma impessoal e a solidão e desamparo emergem de um aluno migrante que se vê afastado de sua família e reclama por apoio institucional neste sentido.

Tabela 38 – Categorização da questão 17 da entrevista*:* Quais as dificuldades você teve no curso? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Pouco tempo	"a minha maior dificuldade foi falta de tempo mesmo" (1), "foi mais questão de carga de matéria, é muita demanda pra pouco tempo. é como se fosse um mestrado, assim, aprende, faz prova, aprende, faz prova. então era mais a questão de administrar mesmo o tempo, que aqui o tempo é curto" (1), "eu acho que é muito conteúdo pra pouco tempo,	4	44,40%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Pouco tempo	e acho que a gente acaba tendo pouco tempo assim pra descansar, entendeu? é, eu não sei se tem algum propósito nisso, né?" (1), "é, então, eu achei-- é muita coisa. sim, aí achei muita coisa em pouco tempo, aí" (1)	4	44,40%
2	Tensão cultural	"a cultura, nossa, é muito diferente, assim, tudo! aqui é tudo diferente de mato grosso.o clima daqui é diferente, o jeito das pessoas, o jeito de conversar, o sotaque, tudo muda. a comida" (1)	1	11,10%
3	Auxílio alimentação	"então, eu acredito que a gente tem um bom acolhimento. o que eu diria, que se eu pudesse dar uma sugestão é: além da bolsa e do alojamento, que pudesse fornecer alimentação" (1)	1	11,10%
4	Relação interpessoal	"então, assim, ele tá sendo bem desafiador, mas também muito bacana. não imaginava que eu fosse desenvolver principalmente esse lado, mas em outros âmbitos também aqui dentro" (1), "tem muita questão da competitividade, então, eu não entendo isso. mas assim, não precisava. não precisava ter, mas tem, que a gente vê que tem. então, é um pouco exaustivo" (1)	2	22,20%
5	Performance e desigualdades educacionais	"conseguir bater meta, tanto-tantos por dia, tantas aulas por dia" (1)	1	11,10%
Total			9	100%

Nota: Um aluno não referiu dificuldades e seu registro não foi incluído na análise dos não cotistas.
Fonte: A autora, 2026.

No grupo dos não cotistas, por sua vez, emergiram 5 categorias, sendo "*pouco tempo*" a mais frequente com 44,4% de frequência, reunindo relatos acerca da rotina extenuante de estudos diante da alta exigência do curso. Em seguida, a categoria *"relação interpessoal"* aparece com 22,20%, e reporta as dificuldades de relacionamento entre os alunos coabitantes do alojamento. Sucessivamente, surgem as categorias *"performance e desigualdades educacionais", "auxílio alimentação" e "tensão cultural", cada uma com 11,10%.* Em síntese elas reportam a necessidade de auxílio alimentação, as dificuldades de entender a cultura local por parte dos migrantes, e os desafios do ensino integral e suas tarefas diárias.

Para ambos os grupos as categorias mais prevalentes reportam as dificuldades relacionadas ao próprio processo de ensino-aprendizagem, expressas tanto pela falta de tempo, inclusive para descansar, quanto por dificuldades educacionais diante da performance exigida. Essa tensão é reveladora no grupo dos cotistas, pois esses

alunos podem trazer defasagens educacionais, que se não forem bem encaminhadas no âmbito institucional, podem comprometer a permanência desses estudantes, provocando, consequentemente, a sua evasão.

A questão de nº18 trata com centralidade a questão das dificuldades enfrentadas pelos alunos, buscando-se compreender a opção do aluno por determinadas estratégias para superá-las, bem como, verificar a resposta institucional para o caso de ter sido requisitada, relacionando-a às tensões da implementação das cotas.

Tabela 39 – Categorização da questão 18 da entrevista*:* Como superou essas dificuldades? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Apoio institucional	"aqui eu tive o suporte da-da-da nossa coordenadora, do coordenador xxx também, de chamar pra conversar. "a gente sabe que você é um bom aluno. isso é um momento que tá acontecendo." então isso foi super importante ouvir isso, né, de outras pessoas que, é, acredita em você, sabe do seu potencial, reafirmar isso pra você" (1)	1	14,2%
2	Compromisso com descendentes	"e eu já penso assim: "ai, se eu não fizer por onde, o que vai ser?" porque vai ser difícil pra ela, eu sei que vai ser, porque ela é negra e a gente sabe é, qual tipo de racismo que existe. e, então por ela eu superei tudo, eu consigo ainda superar tudo" (1)	1	14%
3	Não superou	"ei se eu ainda superei. eu acho que eu tô esperando ainda uma resposta, uma resolução definitiva" (1)	1	14,2%
4	Fortalecimento de relações entre pares	"mas mesmo à distância, ela-- a gente não parou de se falar e, e ela ainda continua sendo meu porto seguro, apesar que eu tenho a minha família lá, mas eu não sei, parece que, que deu certo, sabe?" (1)	1	14,2%
5	Conteúdo curricular	"as aulas fornecidas pelo, pela própria instituição" (1)	1	14,2%
6	Aceitação do erro	"as estratégias é não deixar, é, que o medo suplantasse a vontade de querer aprender, né?e que, e mesmo se cometer algum erro, tentar entender que o erro faz parte do aprendizado, né?" (1)	1	14,2%
7	Compromisso com a própria formação	"o objetivo assim de largar, é algo que a gente fez prova, é, lutamos pra tá aqui, você consegue a vaga e no meio você, tipo, abandona porque não aguentou algo. então, isso ajuda a gente meio que aguentar isso, né?" (1)	1	14,2%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Entre os cotistas emergiram 7 categorias, cada uma com 14,20% de frequência. Os relatos referem que para eles, a superação das dificuldades foi mediada pelos seguintes expedientes: apoio institucional, sobretudo na figura do Coordenador do Curso de Citopatologia; mobilização da responsabilidade com sua descendência; fortalecimento das relações entre seus pares; fortalecimento no conteúdo curricular e no compromisso com os seus próprios itinerários formativos.

Houve também aqueles que, diante das dificuldades, optaram pela estratégia de aceitar seus limites e seus próprios erros, assim como aqueles que não conseguiram superá-las. Apesar da diversidade dos expedientes relatados, as estratégias individuais são mais frequentes que as de cunho coletivo, e esse dado é por si só preocupante, se considerarmos que muitos dos alunos também são migrantes e que estão distantes de suas famílias e redes de apoio. Nesse sentido, atentar para essa realidade e propor intervenções deve fazer parte do conjunto de ações de acolhimento desses estudantes.

Tabela 40 – Categorização da questão 18 da entrevista: Como superou essas dificuldades? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Intensificação dos estudos	“é, no geral, porque né, a gente tem vários conteúdos e tal, eu sempre tava estudando, a gente sempre tá estudando muito no decorrer do curso, né?” (1), “estudando muito nos finais de semanas, pra conseguir dar conta" (1), "se pra eu poder acelerar, se eu -- assim, a assertividade, se eu ler, se eu ler mais rápido, eu posso errar, aí vou ajustando o tempo até acertar mais, assim" (1)	3	33,30%
2	Compromisso com a própria formação	"mas eu tentei manter a calma mesmo, tipo, focar no que eu que-- no que eu vim pra fazer" (1)	1	11,10%
3	Mudanças de hábitos alimentares	"só que aqui eu tive que mudar toda a alimentação. então você termina comendo aquilo que não, não é pra comer. você tem uma alimentação não saudável, porque até você se ambientar" (1)	1	11,10%
4	Apoio familiar	"é, assim, grande parte disso foi a minha mãe. a minha mãe ela- desde que eu engravidei, principalmente, ela tem me ajudado muito" (1)	1	11,10%
5	Esperança na carreira	" é, porque foi, eu vi-- é, pra mim, estar aqui, entrar aqui, foi uma vitória, né? porque vim de um momento difícil, de bloqueio na minha carreira. então, essa esperança de networking, de uma outra linha de	1	11,10%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
5	Esperança na carreira	pesquisa, de novos conhecimentos, entendeu? foi..trouxe uma esperança e isso que me, que me moveu" (1)	1	11,10%
6	Apoio institucional	"com a ajuda da psicóloga do inca e do, do, acho que do, né, da coordenação do curso técnico também, e, daí eu conheci a psicóloga que é, que a psicóloga lá, a xx, é , a psicóloga.e ela me tirou assim, do, do, da escuridão, assim, que eu tava, eu tava prestes a desistir já" (1), "acho que eu tive ajuda também, acho que os professores ajudam" (1)	2	22,20%
Total			9	100%

Fonte: A autora, 2026.

Dentre os não cotistas emergiram 6 categorias, sendo as categorias "*intensificação dos estudos*", com 33,30% e "*apoio institucional",* com 22,20%, as mais frequentes. As demais categorias, cada uma com a frequência de 11,10% reportam o "*compromisso com a própria formação", "mudanças de hábitos alimentares"*, *"apoio familiar"*, e "*esperança na carreira".* Destaca-se, entre os relatos, as alterações nos hábitos alimentares, uma vez que, alunos de outras regiões do país experimentam uma migração compulsória e portanto as questões de aclimatação foram um desafio.

A diversidade dos relatos e das categorias revelam que há percalços nas trajetórias dos alunos não restritos ao processo de ensino-aprendizagem e que, a rede de apoio familiar e institucional são expoentes importantes para esses alunos na superação de tais dificuldades. Todavia, a maior concentração de categorias que reportam uma mudança de atitude pessoal dos respondentes que aceitaram suas próprias limitações e mobilizaram sentimentos motivacionais para superação dos seus dilemas são expressões que nos instigam a refletir que esses alunos enfrentam muitas questões de forma solitária.

Importante frisar que a superação das dificuldades de forma solitária é mais frequente entre os cotistas, sendo este um dado relevante considerando que os cotistas acumulam também vulnerabilidades sociais.

Por sua vez, a questão de nº19 do questionário buscou compreender se as dificuldades emergentes poderiam ser traduzidas em tensões para a política de cotas.

Tabela 41 – Categorização da questão 19 da entrevista*:* Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação? Grupo 1 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Sim, desestímulo acadêmico	"Olha que interessante, o meu TCC ia ser esse, só que a minha orientadora achou que nu-num-- tipo assim, fugiria da gente falar um-- é, racializar a lâmina. E aí, eu fui baixando minhas expectativas-- foi, tipo assim, eu fiquei doída e porque eu queria muito, muito" (1)	1	16,5%
2	Sim, críticas às cotas raciais	"... A gente tava discutindo sobre com cota e a pessoa falou que não era a favor. Não era a favor.Aí quando a gente começou a falar, a pessoa saiu, não deixaram a gente falar muito. Mas assim, a maioria das pessoas que eu vejo que são contra, são pessoas brancas que tiveram mais oportunidades, estudou num colégio particular e é contra. Assim, não vivenciou, a, o que alguém que estudou num colégio público , que é uma pessoa que é negra, passa" (1), "Não, porque isso nunca foi mencionado.Alguns alunos mencionaram que era melhor ter uma política social, que seria mais justa do que a racial. É, alguns alunos que falam, falam isso, que disputam cotas, falam isso" (1)	2	34%
3	Sim, conflitos em relação ao racismo	"Não tem nenhuma outra palavra pra isso, né?" (1)	1	16,5%
4	Não	"Não, não" (1), "Hm. Como eu não sei" (1)	2	33,5%
Total			6	100%

Fonte: A autora, 2026.

Neste grupo, uma aluna não respondeu. Dentre os alunos cotistas que responderam, as categorias emergentes foram "*sim, críticas às cotas raciais"* com 34%, "não", com 33,5%, *"sim desestímulo acadêmico"* e *"sim", conflitos em relação ao racismo"*, ambas com 16,5% de frequência.

A categoria mais frequente diz respeito *às críticas às cotas raciais*, pois sucintamente, os relatos reportam que tais críticas se manifestam de forma direta por alunos que não concordam com as cotas raciais, de tal modo que, uma vez que o tema é abordado, o debate é interditado pelo silêncio e pela ausência, ou por posicionamento favorável às cotas, desde que não sejam raciais.

Em justaposição a essa categoria emerge a categoria *"Não"* com 33,5%. Pode-se considerar, inclusive, que ela seja o reforço da categoria anterior, enquanto a

primeira evidencia a denúncia, a segunda reporta a dificuldade em tratar de temas sensíveis como o racismo, nem sempre reconhecido nas suas expressões.

A terceira categoria *"sim, conflitos em relação ao racismo'* é reportada por um respondente que relatou um cenário de convivência difícil para os cotistas negros, como ele próprio. Para o aluno respondente, o contexto de sofrimento por ele vivido não pode ser entendido sem a perspectiva racial. Semelhantemente na categoria *"sim, desestímulo acadêmico",* outro respondente refere que sua preferência por uma epistemologia racializada na discussão acadêmica do seu Trabalho de Conclusão de Curso foi desestimulada, em contraponto à produção científica das últimas décadas no Brasil que tem discutido de forma consistente as questões raciais. Portanto faz-se necessário atentar para essas novas abordagens epistêmicas.

Abaixo, as categorias emergentes no grupo dos não cotistas.

Tabela 42 – Categorização da questão 19 da entrevista*:* Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Não	"Ah, não, não. Nunca vi" (1), "Mas todos os professores que eu tenho, quando a gente aborda questões sociais, eles se demonstram muito abertos" (1), "Não, nunca" (1), "não" (1), "Não" (1), "Também não, é, presenciei nada do tipo. Todas as pessoas com quem eu tive a conviver aqui no Rio, tanto dentro da instituição como fora também, é, as pessoas que tiveram com-- que eu tive contato, não encontrei nenhuma relação a isso, né, negativamente em relação às cotas" (1)	6	60,00%
2	Negação da identidade negra	".. Bastante gente comentou, assim, falou sobre ela ter usado as cotas, né, porque ela, assim, ela não tem características, muitas características de uma pessoa negra"(1). "Enfim, houve um comentário assim negativo, né, com relação a-- às vezes com relação a mim, assim: 'Ah, você é branca'. Tipo, que eu sou, tenho a pele clara, mas eu tenho muitos traços negróides, mas eu-- cabelo crespo, e tal. Só que... Enfim, é aquilo, eu tenho descendência branca também, né?Também tenho descendência portuguesa, também sou descendente de portugueses, então, eu tô no, tô no meio" (1)	2	20%
3	Críticas às cotas raciais	"Já vi de docentes e discentes. Já vi comentários contra. Eu vi mais o negativo por questão da conta da cota racial. É, eu acho que as pessoas né, eu acho que elas são mais abertas a pensar... Porque muita gente vê a cota como um benefício e não como algo para igualar as pessoas, né, em igualar as oportunidades" (1)	1	10,00%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
4	Críticas às políticas de cotas	“Mas eu já vi alunos falando que não são a favor, mas não exatamente aqui no INCA, mas a geral, né?” (1)	1	10,00%
Total			10	100%

Fonte: A autora, 2026.

Por sua vez, entre os alunos não cotistas as categorias emergentes foram: “não”, com 60%, “negação da identidade negra” com 20%, “críticas às cotas raciais” com 10% e críticas às políticas de cotas. Diferentemente dos cotistas, no grupo dos não cotistas, prevalecem aqueles que não identificam críticas às cotas. Nas categorias “*negação da identidade negra", “críticas às cotas raciais*” e “*críticas às políticas de cotas”*, verificam-se nos relatos, expressões do constrangimento racial como explicitação da invalidação das cotas, sobretudo as raciais. Ora recorre-se ao argumento da dificuldade de reconhecimento da negritude entre os beneficiários das cotas raciais, ora se colocam críticas às cotas de forma geral para invalidação da política pública, ou simplesmente a rejeição às cotas raciais são explícitas.

Por isso, de maneira geral, cotistas e não cotistas estão imersos num ambiente em que as disputas e conflitos estão postos e as cotas, conforme já mencionado, configuram uma forma de discutir o racismo no Brasil, porém parece que essa discussão ainda está deslocada deste tempo histórico, configurando-se como uma inovação que não foi assimilada, ou simplesmente, permanece ancorada na manutenção do *status quo*, operando a ressurgência de expedientes, tais como o silenciamento e a negação do racismo, tão recorrentes em nossa História.

Resta claro que o cenário institucional está atravessado por disputas, nas quais as ações afirmativas atuam como um potente problematizador das ausências e presenças de determinados sujeitos, corpos e identidades.

A questão de nº 20 abordou de forma central sugestões para mudanças nos cursos. Ela foi propositalmente elaborada porque a sugestão de mudanças pressupõe o reconhecimento de ausências ou insuficiências a serem corrigidas. Assim a palavra mudança cumpre o papel de um eufemismo utilizado para confrontar-se com as críticas de forma que o respondente se sentisse mais confortável em elencá-las de forma indireta, uma vez que, a necessidade de mudança advém de algo a ser superado.

Abaixo seguem elencadas as categorias emergentes do grupo dos cotistas. A categoria *“aumento do tempo"* foi indicada somente por alunos do curso Técnico em Citopatologia. Dois relatos foram excluídos, pois os respondentes contribuíram com outros assuntos, não mencionando o que a pergunta requeria de forma central.

Tabela 43 – Categorização da questão 20 da entrevista*:* Alguma sugestão para mudanças no curso? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Abordar o tema do racismo	"eu falei: "sim, eu acho que podia falar sobre, é, racismo" (1)	1	12,5%
2	Sem sugestões	"acho que o curso, assim, tem um ritmo bom, é bem puxado, mas eu acho que é essencial pra você sair daqui um bom profissional" (1)	1	12,5%
3	Adaptações nas avaliações	"o método, o método avaliativo, que é totalmente incoerente com a rotina" (1), "teve um aluno que tinha neuro divergência e ele tinha dificuldade com escrita. ele era muito bom em números e lógica, mas na parte escrita ele tinha muita dificuldade. e quando se falou em fazer um tcc, aí foi uma questão muito importante pra ele. então, eu acredito que talvez a-- o curso poderia ter um outro tipo de avaliação para alunos assim” (1)	2	25,0%
4	Falta de padronização nas instruções dos preceptores	"gente quando vai pro estágios. a gente é colocado com os profissionais, os técnicos dos aparelhos. então, cada turno, cada técnico tem a sua maneira de fazer. é bom que você aprende várias maneiras, mas ao mesmo tempo é ruim. isso! fica confuso porque daí você aprendeu de um jeito, o fulano vem e não, quer testar-- diz que aquilo que você aprendeu está errado e você tem que aprender de outra maneira” (1)	1	12,5%
5	Conflitos hierárquicos com os preceptores	"os conflitos internos ali que muitos não se dão muito, muito bem, né?” (1),	1	12,5%
6	Reorganização e atualização curricular	“a atualização de informações, é, que acompanha, que é acompanhada juntamente com o avanço da tecnologia”.(1)	1	12,5%
7	Avaliação discente	“a gente tem avaliação sempre que a gente termina mensal, né, terminar aquilo e os profissionais avaliam a gente. eu acho que dessa mesma maneira a gente deve-- eles deveriam ser avaliados" (1)	1	12,5%
Total			8	100%

Fonte: A autora, 2026.

A categoria mais frequente foi *“adaptações nas avaliações”*com 25% dos registros. Nessa categoria, para os alunos da Citopatologia a questão central é o

desajuste do método avaliativo à rotina dos estudantes. Para os estudantes da Radioterapia, as avaliações não são adaptadas para neurodivergentes, sendo citada como exemplo, a produção obrigatória do Trabalho de Conclusão de Curso, que para um aluno com neurodivergência e dificuldades de escrita, estabeleceu-se como uma questão não superada, que pode ter contribuído, inclusive para a sua evasão. As demais categorias apresentaram a mesma frequência, 12,5%. Uma delas, *"abordar o tema racismo"* foi indicada por uma aluna da cota racial, para quem é preciso oferecer centralidade ao tema de forma independente e diferente das propostas executadas em sala de aula.

A categoria *"reorganização e atualização curricular"* refere a necessidade de atualização dos cursos frente aos avanços da fronteira tecnológica, observação oriunda de um único relato de aluno cotista da Radioterapia.

As três próximas categorias são avaliadas conjuntamente porque se referem aos relatos dos alunos da Radioterapia e tematizam frontalmente assimetrias pedagógicas, sobretudo entre preceptores e alunos no campo de estágio. Para esses alunos, as atividades práticas, além de envolverem uma grande complexidade técnica, sugerem uma despadronização de ações. Na categoria *"falta de padronização nas instruções dos preceptores",* os relatos envolvem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, nas categorias *"conflitos hierárquicos com os preceptores" e "avaliação discente"* se concentram relatos que expressam insatisfação dos discentes com os conflitos no campo de estágio. Para eles, questões de ordem hierárquica sugerem que a preceptoria na Radioterapia tem sido recebida pelos preceptores de forma pouco aderente. Os conflitos dessa natureza são reportados como principal questão a ser resolvida no curso, uma vez que, também se reproduzem nas relações entre a preceptoria e o alunado, por meio de assimetrias pedagógicas.

Passa-se à análise do grupo dos não cotistas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 44 – Categorização da questão 20 da entrevista*:* Alguma sugestão para mudanças no curso? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Aumento da duração do curso	"Aumentasse o tempo e dividisse, né. Eu acho que, de início, mais seis mês" (1), "Eu acho que eles poderiam dividir melhor isso e estender mais o curso, porque dizem que	4	50,00%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Aumento da duração do curso	antigamente era dois anos, né? E aí passou a ser um ano e em um ano fica muito apertado, a gente fica quase doido pra fazer tudo" (1), "Poderia ser mais longo. Poderia, sim, que aí a gente não ficaria com uma demanda tão apertada" (1), "Tempo de duração do curso. Para ter mais tempo, pra gente ter mais práticas em outros setores" (1)	4	50,00%
2	Reorganização e atualização curricular	"Hoje a gente tem a biologia molecular e a gente sai do curso sem a biologia molecular, o que não faz sentido nesse momento, porque a gente já sai atrasado" (1)", “eu acho que deveria diminuir o período que a gente, que é passado o conteúdo de, da área de humanas, porque eu acho que como aqui exige muito da gente, eu fiquei com a sensação de que eu estava perdendo tempo ali, entendeu? Eu precisava estudar, eu tinha prova, tinha conteúdo e eu tava ali tendo uma aula sobre humanização, ou, sei lá, não que não seja importante, entendeu? Mas que talvez fosse mais rápida, ou palestras, ou uma coisa mais” (1)	2	25%
3	Ampliação da reserva de vagas para as cotas	"Então, já que você não pode ampliar a vaga, você talvez faça metade. Faça metade na ampla e metade da ação afirmativa, né? Pra que você dê mais chance das pessoas estarem aqui, porque se eu não me engano, da ação afirmativa, dependendo de qual ação afirmativa você escolher. Frente à ampla, que é um pouquinho mais, né? Um pouquinho não, bem mais” (1)	1	12,50%
4	Conflitos hierárquicos com os preceptores	"Isso também é atrelado a essa coisa do COENS tentar intervir lá para com a gente. Acaba que eles querem muito, isso pode até chegar na chefia. A chefia vem e passa pra baixo, mas eles simplesmente cruzam os braços e não-- e não adianta, porque eles não querem, entendeu?" (1)	1	12,50%
Total			8	100%

Fonte: A autora, 2026.

Diferentemente dos cotistas, no grupo dos não cotistas, as respostas se concentram na categoria *‘aumento da duração do curso*”, com 50% de frequência. Cabe registrar que tais relatos foram emanados pelos cursistas da Citopatologia, para os quais o tempo de duração atual do curso tem repercussões negativas em seus processos de ensino-aprendizagem, exigindo alta dedicação. No que se refere à categoria *“reorganização e atualização curricular*”, os respondentes da Citopatologia referiram a necessidade de atualização face ao advento da biologia molecular como método de preferência nos exames de rastreio do câncer do colo do útero. Segundo a respondente, a ausência do novo método no curso produz uma defasagem da

formação frente às necessidades laborais atuais. As dificuldades relacionadas ao tempo se desdobram nas percepções dos respondentes que indicam ainda a necessidade de diminuição do conteúdo de disciplinas das áreas de Humanidades em favor das disciplinas instrumentais.

A categoria *"ampliação da reserva de vagas para as cotas"* sugere a necessidade do aumento de vagas para cotas, possibilitando que as turmas sejam compostas por metade de cotistas e metade de não cotistas. Cabe registrar que para o senso comum, a reserva de vagas ainda é restrita à cota racial. Todavia, as revisões das leis de cotas ampliaram o conjunto de beneficiados por estas medidas e a cota racial restou pouco representativa, ou residual nesse contingente. Aliado a isso, os pardos são contingentemente interpretados de forma ambígua, ora como brancos, ora como negros, fazendo com que a presença negra seja somente reconhecida por meio de pretos retintos. Por fim, a Lei de Cotas já prevê a reserva de 50% das vagas para cotas.

Reapareceu a categoria *"conflitos hierárquicos com os preceptores"*, com 12,50%, mais uma vez reportado por aluno da Radioterapia, reforçando a necessidade de maior atenção da gestão do INCA acerca das tensões da atividade de preceptoria neste campo específico da atividade de ensino. Considera-se que conjugar rotinas de ensino e assistência ao paciente não é tarefa fácil, pois tratam-se de duas atividades extremamente complexas, de tal modo que, tanto a assistência quanto o ensino exigem compromisso institucional para sua promoção adequada, sob pena de que uma atividade seja prejudicada em relação à outra.

Nessa direção, mais do que apontar assimetrias pedagógicas é necessário também compreender as tensões a que estão expostos estes trabalhadores atuantes na dupla função de assistência e ensino em saúde, reforçando os termos desse compromisso.

Por fim, cotistas e não cotistas compartilham percepções semelhantes, se para o grupo da Radioterapia as questões sobre assimetrias pedagógicas alcançam centralidade no conjunto de propostas para mudança, para o grupo da Citopatologia a questão central a ser superada é o tempo de duração do curso. Salienta-se ainda que, para os cotistas, as adaptações nas avaliações ganham centralidade na discussão sobre inclusão e permanência dos alunos PCD.

Passa-se a análise da questão de nº 21 da entrevista. Oportunamente cabe contextualizar que, recorrentemente recai sobre os estudantes cotistas a desconfiança

acerca dos seus desempenhos. Consequentemente, a inserção do alunado cotista é, muitas vezes, problematizada no âmago de uma discussão que imputa aos mesmos o rebaixamento do rendimento acadêmico, sobretudo nas Universidades Públicas. Conforme já apontado anteriormente em alguns estudos recentes, os estudantes cotistas apresentam coeficientes de rendimento menor quando comparados aos não cotistas, e essa diferença de rendimento vem diminuindo nas últimas décadas. Por outro lado, são os cotistas que alcançam maior taxa de graduação. Nesse sentido, a análise do sucesso acadêmico indica que a política de cotas não tem diminuído o rendimento acadêmico de forma geral. Não obstante, esse contexto também ressalva que as Universidades não permaneceram inertes frente às dificuldades acadêmicas desses alunos e desenvolveram por meio da assistência estudantil ampliada ações para mitigar as insuficiências educacionais dos cotistas, por meio do oferecimento de disciplinas instrumentais, bolsas auxílio alimentação e transporte. Por isso, a pergunta buscava compreender se os estudantes cotistas percebiam algum tipo de necessidade diante de suas assimetrias educacionais.

Tabela 45 – Categorização da questão 21 da entrevista*:* Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta. Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Necessário diante das vulnerabilidades sociais dos cotistas	"psicológica, econômica também às vezes se necessário, desse, desse cotista, né? às vezes dizer: "ah, mas tem a bolsa." tem a bolsa, mas não é fácil estar aqui mesmo com bolsa, né?" (1), "é, se houver necessidade e esse cotista expressar essa, essa necessidade de suprir a falta de algo, por exemplo" (1)	2	28,0%
2	Não indicou	"não, acho que diferenciado, não. Acho que não, .acho que, assim, mesmo cotistas, eu acho que, que ficaram no mesmo nível de quem não era" (1)	1	14,5%
3	Necessário diante das necessidades especiais dos cotistas PCD	"na faculdade eu sei que existem provas, é, especial pra quem tem, pra quem é deficiente" (1), "assim como no enem, né? não, tem alunos que têm uma pessoa que escreve pra eles. acredito que o curso deveria se colocar mais nessa vanguarda. até porque tem a cota" (1), "eu acho que deveria ter no campo de estágio, na, na prática, ali, pessoas pra, pra ensinar esse tipo de pessoas, principalmente quem tem dificuldade em aprender. tem que ser pessoas como na escola existem-- existe isso, eu acho que aqui deveria ter isso, né?" (1)	3	43,0%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
4	Atendimento psicológico	"o que eu volto a frisar é, assim, eles ter mais o cuidado e a atenção de se precisar de algum atendimento psicológico" (1)	1	14,5%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

As categorias que emergiram das respostas foram, *"necessário diante das vulnerabilidades sociais dos cotistas",* com 28%, *"não indicou",* com 14,5%, '*necessário diante das necessidades especiais dos cotistas PCD"* com 43% e *"atendimento psicológico" com* 14,5%. A categoria mais frequente registra a necessidade de atendimento do público PCD, e as adequações daí decorrentes, sejam elas relacionadas à infraestrutura das edificações, seja a implementação de recursos pedagógicos inclusivos como as tecnologias assistivas, disponibilizados até mesmo na fase do concurso, tais como provas especiais e tutores. O relato dos alunos sugere especial preocupação no campo de estágio, para o qual há necessidade de abordagem pedagógica diferenciada para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizado.

A categoria *"necessário diante das vulnerabilidades sociais dos cotistas*", referenciou que alunos cotistas em situação de vulnerabilidade social podem demandar ações de acolhimento psicológico e assistência financeira que não são alcançadas pela bolsa-auxílio oferecida. O cuidado com a saúde mental é referenciado com menor frequência (14,5%) a exemplo da não indicação (14,5%).

Tabela 46 – Categorização da questão 21 da entrevista*:* Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta. Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Necessário diante das necessidades especiais dos cotistas PCD	"Na verdade, eu acredito que nem todos somos iguais no aprendizado, né? Cada um tem seu ritmo, tem suas dificuldades e tal. Então, uma pessoa que tem uma certa dificuldade, tem que ter esse olhar diferente realmente, porque vai ter uma dificuldade diferente do que a gente tem, né?" (1), "Então, pelo menos, eu acho que ela tinha que fazer a prova separado da gente. E ela ter um tempo específico" (1), "Se é um PCD, ele tem que ser atendido das necessidades, porque é uma situação especial. Então a	5	55,50%

(Continua)

(Conclusão)

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Necessário diante das necessidades especiais dos cotistas PCD	gente tem aí, se é uma pessoa cadeirante, tem que ser adaptado, né. Por exemplo, tem pessoas que têm deficiência visual, então tem que ser adaptado. Então, sim, ele precisa de um tratamento especial" (1), "Sim. É um direito deles. Talvez um-- É, um profissional contratado, ah, sei lá, um...Um intérprete" (1), "Não tem, não tem tradutor de libras aqui" (1)	5	55,50%
2	Necessário diante das vulnerabilidades sociais dos cotistas	"É, quando você vai pensando nessas dificuldades que a pessoa enfrenta para chegar até aqui, qual o impacto isso pode dar no emocional, no mental, e como isso vai influenciar diretamente no aprendizado? A pessoa vai tá cansada, ou ela vai tá estressada, ela não vai conseguir se associar. E aí nisso o rendimento pode ser afetado com certeza. Então eu acho que sim, o curso ele, se ele não tem, ele deveria ter, um atendimento assim voltado pra isso" (1)	1	11%
3	Não indicou	"Acho que não" (1), "Não. Não. Eu não acho que-- é, eu não acho que seja necessário e nem-- e nem percebi isso. Eu acho" (1), "não" (1)	3	33,50%
Total			9	100%

Fonte: A autora, 2026.

Primeiramente cumpre comunicar que dentre os não cotistas um aluno não respondeu. Por seu turno, as categorias que emergiram das respostas dos não cotistas, em ordem decrescente de frequência foram: *'necessário diante das necessidades especiais dos cotistas PCD*" com 55,5%, *"não indicou",* com 33,5% e *"necessário diante das vulnerabilidades sociais dos cotistas", com 11%.* A categoria mais frequente, a exemplo do grupo dos cotistas, registra a necessidade de atendimento do público PCD, atentando para o fato da ausência de intérpretes de libras e de abordagem diferenciada face às diferentes formas de aprendizado dos alunos, assinalando a neurodiversidade como um fator a ser considerado no projeto pedagógico.

No tocante à categoria *"não indicou"*, ressalta-se que ela tenha sido a segunda maior frequência, aparecendo com 33,50%, em contraposição ao aparecimento residual entre os cotistas (14,5%). A diferença entre as frequências assumidas pela mesma categoria nos dois grupos, sugere que os cotistas são um grupo mais familiarizado e sensibilizado com as necessidades de inclusão e diversidade.

Por outro lado, algumas falas merecem destaque no grupo dos não cotistas, pois apresentam uma compreensão ampla das assimetrias educacionais provocadas

pelas vulnerabilidades sociais a que os alunos cotistas, geralmente, estão expostos e considerando esse pressuposto, a necessidade de um atendimento individualizado:

> [...] Uma pessoa que mora numa comunidade, que acorda três horas da manhã por conta de tiroteio, não vai, é, sentir o que eu sinto, que lá onde eu moro, não tem esse tipo de situação. Então eu consigo ter uma situação simples, né? Eu consigo ter uma ótima boa noite de sono, então meu rendimento vai ser muito melhor do que ele que acordou às três pra levantar às cinco. Às vezes, ele tem que pegar mais de uma condução porque ele vem lá da Baixada, de uma comunidade da Baixada, alguma coisa assim. Não tem como não, é, implicar no rendimento e até em toda a estruturação dele em qualquer coisa que ele for fazer, seja na faculdade, seja num curso, seja num trabalho. Então não vai (Entrevistado Avatar 6, 2026).

Conclui-se portanto que para ambos os grupos as necessidades especiais de alunos com deficiência são patentes e que o INCA necessita preparar-se para atendê-las, uma vez que introduziu o sistema de cotas e portanto, deve aplicar medidas garantidoras do direito desses estudantes, irrestritas ao acesso, visando suas permanências.

A questão de nº 22 indagou o conhecimento dos entrevistados acerca da assistência estudantil para os cotistas. Considera-se que a divulgação é instrumento importante de qualquer política pública, e por isso, torna-se importante entender sua influência sobre o acesso à assistência estudantil e seus respectivos desdobramentos à permanência deste alunado. Assim, saber previamente que terá acesso a benefícios da assistência estudantil pode incentivar alunos mais vulneráveis, tais como o entrevistado abaixo:

> [...] Aí tentei conseguir. E eu aproveitei para conseguir, tirando essa parte acadêmica de currículo, para conseguir juntar dinheiro, porque eu preciso fazer uma cirurgia nos olhos. E aí uma parte da bolsa eu tava juntando pra conseguir juntar dinheiro. Pra pagar a cirurgia (Entrevistado Avatar 12, 2026).

Tabela 47 – Categorização da questão 22 da entrevista*:* O INCA desenvolve programas de assistência estudantil para alunos cotistas? Quais são? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Desconhece	"não é do meu conhecimento.eu não sei" (1), "não conheço" (1), "que eu conheça, não" (1), "não" (1), "não conheço" (1), "não" (1)	6	86,0%
2	Conhece não relacionado à cota	"eu vi, mas não em relação à cota"(1)	1	14,0%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 48 – Categorização da questão 22 da entrevista*:* O INCA desenvolve programas de assistência estudantil para alunos cotistas? Quais são? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Conhece o Auxílio Transporte	"eu sei que o pessoal do rio recebe vale-transporte. não, a gente do alojamento não recebe" (1)	1	16,50%
2	Conhece não relacionado à cota	"para alunos cotistas eu não sei, eu sei que ele oferece um plano de assistência para alunos em geral, mas pra cotistas eu não sei dizer" (1)	1	16,5%
3	Desconhece	"não sei dizer se tem. eu acredito que seja tudo por igual, porque quem entrou não sei aqui da Citopatologia, mas eu tenho colegas da rádio e eles moram comigo, têm os mesmos direitos que eu, então, acredito que os direitos aqui seja igual" (1), "não" (1), "não conheço, né" (1) "não, para em relação às cotas, eu não percebi nada além" (1)	4	67,00%
Total			6	100%

Fonte: A autora, 2026.

Preliminarmente é necessário assinalar que dentre os não cotistas houve 04 alunos que não responderam a pergunta, por isso, foram registradas somente as respostas de 06 alunos.

Para o grupo dos cotistas, as respostas se enquadraram em duas categorias, *"desconhece" e "conhece não relacionado à cota",* sendo a primeira, a mais frequente com 86%. Conforme dito acima, o conhecimento acerca da assistência estudantil oferecida pela instituição é capaz de mobilizar o interesse de candidatos aos cursos. Ademais, saber que a Instituição promove ações de assistência estudantil reporta ao candidato o quanto sua permanência é importante, conduzindo a um efeito psicológico de acolhimento. Diferentemente disso, o desconhecimento acerca dessas ações pode produzir o efeito contrário. As duas categorias reforçam a ideia de que os cotistas desconhecem tais ações e quando as identificam, não as relacionam com a política de cotas. Semelhantemente verifica-se o mesmo quadro entre os não cotistas, uma vez que, a mesma categoria *"desconhece"* é a mais frequente com 67%, acompanhada de *"conhece não relacionado à cota", e "conhece o auxílio transporte"*, ambas com 16,5% cada.

Vale o registro de que as ações indicadas nas respostas como o oferecimento de vagas no alojamento conjunto, auxílio-transporte e a bolsa-auxílio são prévias à implementação das políticas de cotas prescritas pela Lei nº 12.711/2012. Conforme já

mencionado, os certames dos cursos técnicos tradicionalmente oferecem vagas de forma regionalizada, como estratégia de distribuição de profissionais de saúde pelo território brasileiro e por isso, essas ações já configuravam um conjunto de medidas para possibilitar a vinda ao Rio de Janeiro de alunos das diversas regiões do país. Dito isto, torna-se imprescindível aprofundar pesquisas entre os alunos para averiguar pontos nevrálgicos à permanência e a partir daí, reforçar ou estruturar novas ações.

Neste estudo, pode-se concluir que a comunicação assertiva acerca das ações da assistência estudantil específicas para os cotistas, caso existentes, é necessária para que eles possam melhor usufruí-las, ou ainda, mobilizarem-se para melhor implementá-las e ampliá-las.

A pergunta de nº 23 procurou indagar sobre as formas de conhecimento dos cursos técnicos do INCA pelos alunos. Mais que isso, a pergunta buscava compreender a circulação da divulgação dos cursos. Noutro giro, a pergunta também buscava verificar se o respondente relacionava a importância da política de cotas em espaços de excelência acadêmica.

Abaixo, tabelas com as categorias analíticas dos dois grupos verificados:

Tabela 49 – Categorização da questão 23 da entrevista: Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas? Grupo 01 - cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	Amigos	“eu fiquei sabendo do curso por uma amiga" (1)	1	14,0%
2	Egressos	"isso, uma menina passou pra quê? Numa outra turma.eu fiquei muito interessada" (1), "professor meu fez o INCA também e ele contou como era a radioterapia" (1)	2	29%
3	Professores e profissionais da área	"por pessoas conhecidas na área da radiologia” (1)	1	14,00%
4	No curso e ou faculdade	"pela FIOCRUZ" (1), "quando você tá fazendo radiologia,esse tópico de estudar no inca já se menciona" (1), "eu fiquei sabendo na faculdade" (1)	3	43%
Total			7	100%

Fonte: A autora, 2026.

Tabela 50 – Categorização da questão 23 da entrevista: Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas? Grupo 02 - não cotistas

Categorias		Unidades de Registro	Frequência	(%)
1	No curso e ou faculdade	"foi uma amiga da, da faculdade" (1)	1	11,10%
2	Egressos	"o meu chefe, ele fez o inca em 2006” (1)	1	11,10%
3	Professores e profissionais da área	"foi pela minha professora" (1), "conheci o professor fulano e ele me indicou o curso” (1), “aí meu professor, o professor fulano daqui, ele fez, deu aula lá no curso. aí ele falou desse curso" (1), “"soube do curso foi através dessa servidora" (1)	4	44,50%
4	Edital	"edital várias vezes" (1)	1	11,10%
5	Inscrição	"é, eu descobri lá na hora de fazer realmente a inscrição, né?" (1)	1	11,10%
6	Internet	"eu fui procurar, fui procurar e apareceu aqui o processo seletivo daqui" (1)	1	11,10%
Total			9	100%

Fonte: A autora, 2026.

As categorias que emergiram no grupo dos cotistas evidenciam que esse grupo teve acesso a informações sobre o curso por meio da interação com professores, amigos e egressos, ou seja, pode-se considerar que seja uma interação passiva à influência de pessoas próximas ao seu convívio. A categoria com maior frequência foi *“no curso ou faculdade”* com 43% e ratifica o quanto os cursos do INCA são altamente recomendados por profissionais da área. Quando agrupamos as categorias “*egressos”, “professores e profissionais da área"*, e no “*curso ou faculdade",* elas representam 86% das respostas, em contraste com os 14% referentes à categoria *“amigos”*, a qual optamos por não qualificá-la como profissional da área.

Concernente ao grupo dos não cotistas, verifica-se a emergência das categorias, em ordem decrescente de frequência, *“professores e profissionais da área”*, com 44,50%, *egressos* com 11,10% e *no curso ou faculdade* com 11,10%.

Distintamente do grupo dos cotistas, entre os não cotista*s* a categoria mais frequente foi *“professores e profissionais da área*”. Adicionalmente, esse grupo apresenta categorias distintas como *“inscrição”, “internet” e “edital*”, que caracterizam a busca ativa desses estudantes por informações sobre os cursos. Essas últimas

categorias quando agrupadas somam 33,30% da amostra e revelam que o procedimento de busca ativa é recorrente para o grupo.

Em síntese, a análise das categorias emergentes demonstra que as informações acerca dos cursos estão concentradas em espaços específicos de circulação restrita, tais como os cursos de formação na área, e em espaços acadêmicos elitizados como as faculdades, circulando também entre professores, profissionais, e egressos e que a internet tem sido um meio de democratização importante para a divulgação dos cursos. Importante ressaltar que o termo “internet” foi reportado de maneira inespecífica, sem que se possa estabelecer a referência aos seus subprodutos tais como sites e redes sociais, por exemplo.

Considerando serem os cursos voltados ao público de ensino médio, chama a atenção sua divulgação entre os universitários, e que estes cogitem realizá-lo, apesar de já estarem inseridos em cursos de nível superior.

A pergunta também questionava a forma de conhecimento acerca do sistema de Cotas. Todos os alunos, cotistas e não cotistas reportaram a leitura do Edital de Acesso aos Cursos no ato da inscrição como a principal fonte de informação acerca da política de reserva de vagas, dado que pode estar fortemente relacionado ao início do sistema de cotas nos cursos técnicos do INCA.

Até o momento em que esta pesquisa foi realizada os dados acerca da evasão dos cursos em apreço se restringiam aos depoimentos dos participantes do estudo. Não obstante, há nos relatos um dado relevante acerca do perfil dos alunos que desistiram dos cursos, pois alguns destes discentes apresentavam alguma vulnerabilidade, como por exemplo, a raça ou a condição PCD.

Os relatos dos alunos referem que um aluno autista apresentava uma trajetória acadêmica muito promissora, contudo sua dificuldade comunicacional foi um obstáculo importante à sua continuidade.

Semelhantemente uma aluna do Curso de Citopatologia, apresentou bom desempenho acadêmico, exceto nas provas práticas, razão pela qual foi desligada do curso. Alguns relatos dos discentes encaminharam as dificuldades de aprendizado da referida aluna a possível condição especial, porém sem diagnóstico pregresso. O desligamento da aluna foi reportado por seus pares como um possível sintoma do desalinhamento institucional com a perspectiva de uma Pedagogia Inclusiva.

Ademais, um aluno evadido reportou o constrangimento racial como principal fator de sua desistência. Segundo ele, a Instituição tem se esforçado para acolher

melhor as demandas advindas das vulnerabilidades acumuladas por alunos cotistas, todavia, há falhas relevantes, que não foram encaminhadas segundo a dimensão de seus impactos na vida dos discentes.

Conclui-se portanto, segundo a análise das entrevistas, em plano geral que as tensões de caráter interpessoal friccionam a política de cotas e, para além disso, sobretudo no grupo de alunos da Radioterapia, elas se somam a tensões relativas às assimetrias da relação docente e aluno, predominantemente nas dinâmicas práticas.

Assim, sob aspectos semânticos, para o grupo da Citopatologia, a presença de processo de estereotipização foi marcante. Por sua vez, no curso da Radioterapia o ponto nevrálgico se concentrou no itinerário dos alunos PCD, cujos relatos reportam barreiras atitudinais que culminaram no constrangimento de suas permanências.

Apesar dos relatos referirem o intenso esforço da Coordenação Pedagógica no tratamento de tais questões, também reportam a ambivalência dessa abordagem, que apesar de considerar a importância dos fatos, mobiliza institucionalmente recursos de forma casuística, com pouco avanço no processo de alteração paradigmática necessário à inclusão e diversidade.

Em síntese, pode-se considerar que os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas com os discentes confirmam parcialmente a hipótese de que as tensões ocasionadas pela implementação do sistema de cotas são majoritariamente de cunho interpessoal, uma vez que, emergiram registros que explicitam conflitos que se assentam sobre valores e interesses modulados pelas dinâmicas sociais de exclusão da sociedade, com forte influência do racismo. Portanto seria um reducionismo caracterizá-las somente como interpessoais, e por isso centradas no plano pessoal e individual, sob pena de desconsiderar que as relações de poder imanentes dessas inter-relações são forjadas num plano social e portanto coletivo.

Ademais, a partir do conceito de percepção forjado sob a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, o exame das experiências dos discentes relatadas nas entrevistas nos remete a uma percepção mediada pelo corpo/corporeidade, atravessado pela imanência das diversas formas de opressão. Isto porque a opressão opera contra corpos julgados indesejáveis pelo padrão hegemônico.

Nesse sentido, a percepção dos alunos não escapa à condição de seus corpos no mundo, muito pelo contrário, conforme Merleau-Ponty é por meio do corpo e no corpo que se desenvolve a experiência.

Refletir a partir desta perspectiva implica, consequentemente, numa operação que rejeita a dualidade da separação do corpo e da mente, reconciliados a partir da experiência do existir.

> [...] somos inscritos no mundo através do nosso corpo; a nossa existência se dá por meio dele. Sentimos o mundo com o corpo e todas as experiências que vivemos passam por ele. As questões do mundo-vida, em todas as suas nuances, nascem e se encerram no corpo/corporeidade, configurando o nosso existir (Merleau-Ponty, 2011 *apud* Alves; Moreira, 2021, p. 5).

A cisão entre corpo e mente, quando aplicada à humanidade, deflagrou a hierarquização dos corpos humanos em raças, subjugando não-brancos à condição de corpos sem expressão cognoscente, vocacionados ao trabalho braçal e, por fim, à condição de objetos.

Assim, quando Merleau-Ponty (2011 *apud* Alves; Moreira, 2021, p. 5) reivindica o corpo para reabilitá-lo frente à Filosofia, ele também nos proporciona um procedimento didático que nos instrumentaliza para assim procedermos diante do racismo. Em em outras palavras, também é necessário reivindicar o corpo negro para reabilitá-lo da desumanização que lhe foi imposta.

Por meio desse recurso, para o autor, reivindicar o corpo é também reivindicar o mundo sensível, a despeito da ciência que se consubstancia pela perspectiva reduzida da razão. Portanto, se o corpo inscreve o humano no mundo, sua percepção emerge da experiência desse corpo em interações, ou intercorporeidade com outros corpos.

Nesse sentido, ao retomarmos as falas dos entrevistados nesta pesquisa, emergem sentidos e significados que são produzidos pelas dinâmicas conduzidas pelos seus corpos em existência no mundo. Atravessados pelos signos da opressão, os corpos dos discentes expressam as deformações dessas dinâmicas em expressões de seus próprios corpos, seja nos relatos de fadiga, sofrimento psíquico, seja nas dificuldades de aprendizado, nos conflitos das relações interpessoais e, sobretudo, no sentimento de solidão recorrentemente emergente nos depoimentos.

Por sua vez, o corpo como signo do sequestro e redução de si alcança destaque entre as mulheres, sobretudo as que experimentam a maternidade, cujo propósito de liberdade individual é friccionado por um corpo socialmente forjado para a subserviência e portanto destituído de emancipação.

Pensar a percepção dos discentes sob as lentes de Merleau-Ponty é estabelecer um diálogo entre corpos em movimento que se pretendem corpos-sujeitos, a despeito e em fricção com um corpo social que sequestra determinados sujeitos em cativeiros alienantes da condição humana.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta quinta seção dedica-se à discussão acerca do produto educacional, em cumprimento aos requisitos para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) bem como, das exigências da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para conclusão de Mestrados Profissionais. O produto educacional, segundo Souza e Rosa (2023) é concebido a partir de uma pesquisa e trata de responder a uma pergunta-problema consignada a partir dos contextos de atuação profissional. Também são definidos como:

> [...] Esses materiais educativos não são apenas um artefato (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro), que proporciona informação de forma tecnicista, mas podem ser aplicados em determinado contexto com as adaptações que se fizerem necessárias, facilitando ou apoiando o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido, como habilidades ou atitudes (Káplun, 2003 *apud* Souza; Rosa, p. 2, 2023):

Deste modo, como produto educacional, optou-se pela possibilidade de confecção de uma cartilha digital*,* intitulada "*Conhecendo as Ações Afirmativas": um enfoque sobre a cota racial*, que atenderá ao objetivo geral de ser um material de cunho informativo adequado que proporcione aos discentes letramento na temática das ações afirmativas, contribuindo para o processo de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do INCA.

Ainda, este Produto Educacional assume especial importância face ao contexto em que, pela primeira vez no INCA foram recebidos alunos contemplados por ações afirmativas no processo de ingresso aos cursos Técnicos de Nível Médio da Área da Saúde, bem como, por especificidades que revelam oportunidades distintas aos alunos da Citopatologia e da Radioterapia no tocante ao processo de inclusão.

Cabe registrar que Ação Afirmativa enquanto política pública, objetiva primordialmente reverter situações históricas que subjugam as minorias sociais à acumulação de desvantagens, particularmente, nas áreas de educação e emprego. Nestes termos, etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são categorias mais comuns em tais políticas segundo João Feres Júnior *et al*. (2018).

Com efeito, as cotas e/ou bônus, a concessão de bolsas, reserva de vagas ou o acréscimo de notas no processo seletivo, têm sido os meios pelos quais se exercem

as políticas de Ação Afirmativa nas instituições públicas de ensino. Tais ações têm como propósito alterar o quadro de ensino, sobretudo em instituições de alto prestígio como as universidades, corrigindo a sub-representação de grupos discriminados.

Concernente à reserva de cotas, a denominada Lei de Cotas de 2012, determina tal reserva seguindo parâmetros sociais, raciais e neuro diversos/funcionais (PcD), e opera, portanto, um sistema de cotas, não baseado exclusivamente no critério de raça, que segundo Haas e Linhares (2012), se estiver acompanhado pela promoção de mecanismos para garantir a aprendizagem e permanência dos cotistas, pode contribuir para resgatar a dignidade da pessoa humana, reparar injustiças históricas contra determinado grupo social e concretizar o preceito constitucional de igualdade de direitos e de oportunidades para todos os cidadãos.

Nesta mesma direção, a experiência acumulada na literatura acerca das Ações Afirmativas no campo da Educação, sobretudo, sua vertente de reserva de cotas no acesso a cursos universitários, reporta a necessária complementaridade dessa iniciativa, de modo que ao se democratizar o acesso de grupos sub-representados, é necessário não constranger ou inibir a sua permanência.

Nesse sentido, a elaboração de materiais que proporcionem o contato com conteúdos que dialogam com a luta social de grupos historicamente discriminados, por questões de condição física, etnia, raça e gênero são essenciais para que se construa um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade nas relações no ambiente de ensino.

Efetivamente, no caminho de ampliação de direitos, se observa, por exemplo, a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio, segundo preconiza a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003). Adicionalmente, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), tornou obrigatório, o estudo da História e Cultura de Populações Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, firmando-se como um marco no enfrentamento do racismo estrutural ao reforçar a importância das contribuições culturais, sociais e econômicas dessas populações na formação da identidade nacional.

Noutro giro, consoante a Lei 13.415/17, a EPT de nível médio tornou-se um dos itinerários formativos de livre escolha dos estudantes deste nível de ensino, oferecendo formação integrada à educação básica, fortalecendo a implementação de políticas públicas garantidoras do desenvolvimento integral, do exercício da cidadania

e da qualificação profissional.

Assim, considera-se que o desenvolvimento integral alberga aspectos da formação para a cidadania e por isso, o ensino profissional, sobretudo na área da saúde, que visa formar trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS), se beneficia com a introdução da discussão sobre Diversidade e Inclusão, tais como em iniciativas já existentes, como o Programa AfirmaSUS e a Estratégia Antirracista para a Saúde, que inclusive prevê como ações, a qualificação de gestores e profissionais de saúde para ações antirracistas no SUS.

Dito isto, ao se observar os Planos de Cursos dos Cursos de Especialização Técnica de Nível Médio em Radioterapia e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio- Habilitação em Citopatologia, percebe-se que há certa lacuna no que diz respeito à presença do tema geral da Diversidade, e especificamente da Inclusão e das Ações Afirmativas.

Ademais, os achados empíricos desta pesquisa reforçaram que a tensão ocasionada pela introdução do sistema de cotas no INCA foi promotora de conflitos, originários, em sua maioria das novas demandas dos alunos, sobretudo dos cotistas negros e PCD, inclusive com desdobramentos negativos quanto à permanência desses alunos.

Oportunamente, registra-se que a experiência dos alunos negros reporta obstáculos concentrados nos aspectos gerais da convivência, na inadequação de posturas pessoais pouco penetráveis ao antirracismo, inclusive com repercussões na aceitação parcial do sistema de cotas, cuja cota racial assume centralidade nos registros de rejeição por parte dos discentes.

Considerando que esta pesquisa centrou-se na análise da percepção discente acerca da introdução do sistema de cotas, os achados empíricos concernentes à resistência velada ou explícita à cota racial nortearam a escolha pela centralidade do tema do combate ao racismo no produto educacional a partir do debate sobre o recorte racial do sistema de cotas.

Nesse sentido, o presente produto educacional tem como objetivo incidir sobre essa importante discussão, oferecendo, principalmente aos discentes, material para letramento sobre ações afirmativas com enfoque racial, beneficiando também os docentes e toda a comunidade escolar, a partir da possibilidade de que o conteúdo da cartilha possa suscitar debates, reflexões e enriquecimento teórico para ancorar a incorporação de ações e mudanças de atitude, colaborando para a ampliação do

escopo das ações afirmativas implementadas no INCA, contribuindo para a formação de uma sociedade cada vez mais diversa e inclusiva.

Adicionalmente, outras características se destacam na escolha deste produto, tais como a gratuidade, adequação ao público-alvo e linguagem acessível. Isto porque a sua disponibilização será gratuita a partir de link.

A cartilha tem como ponto de partida as falas dos discentes arrecadas nas entrevistas, cujos excertos foram refinados e propositalmente associados a discursos de teóricos do Movimento Negro. O propósito desta metodologia é proporcionar o encontro do senso comum com a teoria e estabelecer um debate capaz de suscitar reflexões e por fim, letramento racial aos discentes.

5.1 Descrição do Produto

Conforme exposto, elegeu-se uma Cartilha Digital, intitulada "*Conhecendo as Ações Afirmativas: um enfoque sobre a cota racial"*, como produto educacional, objetivando que este seja um material de cunho informativo capaz de proporcionar aos discentes letramento na temática das ações afirmativas, focalizando o conteúdo acerca das cotas raciais, contribuindo para incentivar a discussão acerca de tais ações no âmbito dos cursos de educação técnica de nível médio do INCA, ante o início da política de cotas no acesso aos referidos cursos.

Desta feita, ao observarmos que os planos de cursos dos referidos cursos ainda carecem de temas concernentes à inclusão, diversidade e ações afirmativas, justifica-se a produção do presente produto.

A concepção de produto educacional alberga uma estrutura com de três eixos fundamentais. O eixo conceitual fundamenta o produto nas teorias e conceitos que o sustentam. Por sua vez, o eixo comunicacional refere-se à linguagem, design e acessibilidade do material e garante que a comunicação ao público-alvo seja adequada. O eixo pedagógico explica as estratégias pedagógicas, dinâmica, recursos e sequência de atividades.

Assim, referente ao eixo pedagógico a cartilha é concebida a partir de seu alinhamento à Base Comum Curricular (BNCC), a qual norteia a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares do Brasil, indicando competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Concernente especificamente à competência a ser desenvolvida, a cartilha está

articulada às Competências Específicas de nº 5 e 6, as quais são definidas por:

Quadro 3 – Competências 5 e 6 da BNCC

COMPETÊNCIAS
5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos,democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Brasil, 2017b.

Ainda, segundo o texto da BNCC, o desenvolvimento dessas competências conjuga-se ao exercício do respeito às diferenças a partir da análise dos fundamentos éticos que consubstanciam as diferentes culturas, estimulando os estudantes a abandonarem estereótipos e tensionar o senso comum, compreendendo a gênese de preconceitos, suas contradições e limites diante da diversidade e do respeito à dignidade humana.

Concernente às Habilidades, segundo disposto na BNCC, a cartilha integra a expressão das habilidades sob os códigos EM13CHS502 e EM13CHS503 referentes a Competência de nº5 e EM13CHS601 concernente à Competência de nº6 e sinteticamente esquematizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Habilidades

HABILIDADES
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(Continua)

(Conclusão)

HABILIDADES
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Fonte: Brasil, 2017b.

Ademais, sob a perspectiva das bases estruturais da Educação Profissional e Tecnológica, o eixo conceitual da cartilha articula as citadas competências da BNCC aos princípios estruturantes da Educação em Direitos Humanos, a qual preconiza o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e que no Brasil está intimamente associada com o combate ao racismo.

Nestes termos, a Educação em Direitos Humanos assume uma perspectiva decolonial, cujo eixo da Educação das Relações Étnico-raciais dialoga com o enfoque deste produto, uma vez que para Souza e Reis (2025), o racismo é o seu núcleo. Para os autores:

> [...] A Educação das Relações Étnico-raciais que reconhece que o racismo é elemento constitutivo das sociedades contemporâneas e que a luta contra ele precisa estar no centro das práticas educativas. A EDH só é possível quando incorpora a história, a memória e os saberes de populações negras, indígenas e de outros grupos racializados, rompendo com currículos que silenciam ou marginalizam essas existências (Souza; Reis, 2025, p. 3).

No tocante à sua estrutura, a cartilha apresenta uma capa com o título, ano, autoria e concepção gráfica, seguida pelo sumário, ficha catalográfica, apresentação, conteúdo teórico, referências bibliográficas e apêndices. O formato de arquivo será preferencialmente o PDF.

A título de ilustração, expõe-se a seguir a capa e a página da conclusão.

Figura 6 - Capa da Cartilha



Fonte: A autora, 2026

Figura 7 - Página da Conclusão da Cartilha



Fonte: A autora, 2026.

Além disso, considerando tratar-se de uma cartilha em formato digital, preconizam-se certas características em sua confecção tais como:

1- Adequação do conteúdo ao objetivo e ao público-alvo

2 - Atratividade visual

3 - Qualidade do conteúdo quanto à sua finalidade didática

A cartilha é estruturada com as seguintes seções:

1. Apresentação
2. Ações Afirmativas na Educação
3. Dialogando sobre o sistema de Cotas Raciais
4. Alguns conceitos importantes
5. Como você pode colaborar?
6. Quer saber mais?
7. Conclusão
8. Referências

Cada uma das seções possui excertos dos relatos arrecadados nas entrevistas. Esses achados empíricos nortearam os temas abordados, seja pela força semântica, seja pela recorrência ou alta frequência com que apareceram na pesquisa. Acrescentaram-se ainda, seções que esclarecem as fronteiras de conceitos como preconceito, discriminação e racismo, extremamente importantes ao letramento racial.

Na seção “Como você pode colaborar?” estimula-se a solidariedade social por meio do exercício da cidadania e dos Direitos Humanos, assim como na seção “Quer saber mais?”, cujo propósito é indicar literatura pertinente de combate ao racismo.

A propositura da cartilha não tem a pretensão de esgotar, mas de reiterar o tema das ações afirmativas, sobretudo as de recorte racial, sobre as quais, conforme os dados empíricos desta pesquisa demonstraram, a tensão e a negação de sua legitimidade ensejam cenários de acirramento de disputas, as quais, se expressam no ambiente acadêmico por meio de microviolências e intenso sofrimento para os cotistas e também para os estudantes vulneráveis, cujo acúmulo de desvantagens é utilizado como mote para inibir a presença daqueles a quem a política de ações afirmativas buscou incluir.

6 CONCLUSÕES

A História do Brasil é profundamente marcada pelo racismo e a luta social por Direitos Humanos foi especialmente racializada para tensionar um Estado que perpetuou a naturalização da exclusão racial e denegou o acesso a direitos fundamentais à sua população negra.

A refutação teórica do mito da democracia racial foi um emprendimento ambicioso, fruto do árduo trabalho de intelectuais, principalmente do Movimento Negro, que lograram superar a ideia de que o racismo no Brasil é apenas uma herança dos tempos de escravidão, condenado ao desaparecimento diante do processo de miscigenação e da ordem competitiva intrínseca do sistema capitalista.

A contrapelo dessa perspectiva, o racismo mantém-se de forma estruturante na sociedade brasileira, como produto de dinâmicas sociais específicas, sendo constantemente reconfigurado em consonância com os interesses das elites.

Nessa conjuntura, as políticas de ação afirmativa concebidas como medidas de discriminação positiva têm o potencial de atenuar os prejuízos acumulados pelas populações submetidas ao espectro da exclusão, sobretudo a população negra. Assim, as ações afirmativas, na sua expressão de sistema de cotas, tensionam os arranjos tradicionais de poder em espaços elitizados de saber, ao garantir a presença de grupos minoritários.

O monitoramento da implementação dessas políticas, principalmente no campo educacional, constitui procedimento indispensável à avaliação de sua efetividade.

Com efeito, no presente estudo, a análise das entrevistas arrecadadas junto aos alunos dos cursos técnicos de Radioterapia e Citopatologia, corrobora parcialmente a hipótese de que as tensões de caráter interpessoal predominam no tratamento dos cotistas e especificamente para o grupo de alunos da Radioterapia, cujo núcleo tensional se explicita por meio das assimetrias pedagógicas. Os relatos reportam ainda o imbricamento de barreiras atitudinais e a estereotipização de alguns alunos cotistas, quer sejam alunos negros ou PcD.

As subjetividades imanentes dos alunos cotistas são profundamente alteradas, pois ao acumularem desvantagens educacionais, sociais e econômicas, cumulam também sintomas físicos da exclusão. Nesse sentido, fadiga e exaustão são expressões psicossomáticas dos efeitos deletérios das variadas formas de opressão,

e malgrado os esforços da Coordenação Pedagógica no tratamento de algumas questões, a abordagem ainda é fragmentada, e por isso, insuficiente.

Nesse contexto, em que os arranjos das relações interpessoais foram significativamente fricicionados pela presença de alunos cotistas, sobretudo os alunos negros e os PcD, faz-se necessário, por exemplo, considerar o paradigma da Educação em Direitos Humanos na proposta curricular a fim de garantir que Inclusão e Educação Anti-Racista estejam presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da gestão considera-se o fortalecimento do censo estudantil uma ferramenta indispensável para o acompanhamento das ações afirmativas como políticas públicas.

Por fim, o estudo não se aprofundou no entendimento das peculiaridades de ação da Comissão de Heteroidentificação do INCA, que foram reportadas nas entrevistas como um processo transparente e diferenciado dos procedimentos de demais bancas, segundo a experiência dos entrevistados. Semelhantemente, não houve aprofundamento acerca do processo institucional que levou o INCA à adesão da política de cotas no acesso de seus cursos técnicos somente em 2024. A pesquisa aponta também oportunidade de aprofundamento de temas sensíveis como os impactos na saúde mental dos discentes resultantes dos processos de migração e coabitação obrigatória.

Conclui-se que o cumprimento da Lei de Cotas apresenta desdobramentos que desafiam a Instituição a rever questões referentes ao seu currículo e assistência estudantil, como também instaura a oportunidade de formação de profissionais de saúde que possam representar a diversidade da sociedade brasileira, essencial para combater as iniquidades a que estão historicamente subjugados os grupos minoritários no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen Livros, 2019. 264 p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?lang=pt. Acesso em: 5 jul. 2026.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 1992. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2026.

ALVES, Érika Cristina Silva; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo/corporeidade do negro. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, maio/ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.5585/38.2021.20450. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20450. Acesso em: 6 jul. 2026.

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira**: um desafio ético. 2006. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://tese2.pucsp.br/handle/handle/9883. Acesso em: 20 jul. 2025.

ARTES, Amélia; OLIVEIRA, Danielle. O que mudou para a população negra no acesso à educação brasileira? quais os (novos) desafios?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN**), [s. *l*.], v. 11, n. ed. especi, p. 32–64, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/682. Acesso em: 26 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Douglas. **O que é identitarismo?.** São Paulo: Boitempo, 2024.

BARRETO, Eliana Maria Teixeira. Acontecimentos que fizeram a história da oncologia no Brasil: Instituto Nacional de Câncer (INCA). **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 51, 2005. Disponível em: https://ninho.inca.gov.br/jspui/handle/123456789/5860. Acesso em: 5 abr. 2025.

BAPTISTA, Rodrigo. É preciso conhecer a classe dos 'batalhadores brasileiros', diz presidente do Ipea. Senado Notícias, Brasília, DF, 1 set. 2015. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/09/01/e-preciso-conhecer-a-classe-dos-2018batalhadores-brasileiros2019-diz-presidente-do-ipea. Acesso em: 12 jul. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2023a.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIl. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

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**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado o ensino médio em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sisu registra maior taxa de participação dos últimos anos**. Brasília, DF: MEC, 29 jan. 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/sisu-registra-maior-taxa-de-participacao-dos-ultimos-anos. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS**). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/retsus_rede_escolas_tecnicas_sus. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos potenciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual de Orientação**: pendências comuns em protocolos de Ciências Humanas e Sociais no Sistema CEP/CONEP. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/publicacoes/manual-de-orientacao-pendencias-comuns-em-protocolos-de-ciencias-humanas-e-sociais-no-sistema-cep-conep-2a-edicao-2025/view. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Guia Brasileiro de Ocupações**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2024c. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiY2QxYWM4YWEtYTllOS00NDA4LTgzZGItMWM5MWY2MGI2OTZkIiwidCI6IjNlYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9. Acesso em: 5 abr. 2026.

BUDIÑO, Nara Zari Lemos; POMMER, Roselene Moreira Gomes. Relações étnico-raciais, direitos humanos e ações afirmativas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 38, p. 841-856, 2021. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1883. Acesso em: 9 set. 2026.

CAMPUS VIRTUAL FIOCRUZ. Fiocruz e Inca abrem processo seletivo para cursos de Radioterapia e Citopatologia. **Fiocruz.** Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=palavra-chave-de-documentos/inca. Acesso em: 9 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. *In:* MAGENDZO, Abraham (org.). **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago de Chile: UNESCO: OEI: SM Ediciones, 2008. p. 68-83. Disponível em: https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

CARMO, Geisa do. 10 anos da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012): conquistas, desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 12-28, out./dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 432 p.

CASTRO, Janete Lima de. A OPAS da educação: a participação da Organização Pan-Americana da Saúde na área de recursos humanos para a saúde no Brasil (1974-1983). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. 196 p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/dFcWpF5LDFHs85WhZxVbZjJ/?format=html(=pt. Acesso em: 8 jun. 2026.

COSTA, Thais Paulo; SILVA, Lenina Lopes Soares. A formação dos trabalhadores técnicos de saúde como objeto de estudo nos programas de pós-graduação strictu sensu, no Brasil (2002-2016). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [*s. l.*], v. 2, n. 11, p. 102-116, 2016. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2016.5311. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5311. Acesso em: 11 jul. 2026.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Inserção da população negra no mercado de trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: https://www.dieese.org.br/infografico/2025/conscienciaNegraInfo.html. Acesso em: 18 abr. 2026.

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de Ação afirmativa como estratégia de construção da igualdade racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** [*s. l.*], v. 11, n. Especial, p. 87-100, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/684. Acesso em: 25 out. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], p. 164-176, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc. Acesso em: 28 out. 2024.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos, Marechal Cândido Rondon**, Paraná, v. 5, n. 6, p. 275-292, 2003. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/8019. Acesso em: 15 jul. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Marcos Legais Antirracistas para Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Administração Pública, 2025. Disponível em: https://www.escolavirtual.gov.br/curso/1054. Acesso em: 10 set. 2025.

ESPÍNOLA, Viviane Morosini Muller. **Política de Cotas nas Universidades Federais**: da implementação ao monitoramento. 2022. 200 f. Monografia (Especialização em Controle de políticas Públicas) – Instituto Serzedello Corrêa, Escola Superior do Tribunal de Contas da União, Brasília, 2022. Disponível em: https://sites.tcu.gov.br/recursos/trabalhos-pos-graduacao/pdfs/Pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20de%20cotas%20nas%20universidades%20federais_%20da%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20ao%20monitoramento.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004. Disponível em: files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/FERES%20JUNIOR-%20Joao.%20Acao%20Afirmativa%20no%20Brasil%20fundamentos%20e%20criticas.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

FERES JÚNIOR, João *et al*. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: https://books.scielo.org/id/2mvbb. Acesso em: 27 out. 2024.

FERREIRA, Lóren Melo. **Ações afirmativas na rede federal de educação profissional e tecnológica**: um estudo histórico e educacional. 2023. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023. Disponível em: https://repositorio.iftm.edu.br/acervo/detalhe/39964. Acesso em: 23 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [*s. l.*], v. 11, n. Especial, p. 141–162, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687. Acesso em: 25 out. 2024.

GLOSSÁRIO. **Revista RETS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 10, fev./abr. 2009. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/rets_2_corr.pdf. Acesso em: 11 jul. 2026.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Socia**l, São Paulo, v. 18, p. 259-268, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/ts/pt_BR/article/view/12524. Acesso em: 1 abr. 2025.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **R. Bras. Est. Pedagogia**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2025.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br. Acesso em: 1 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tabela 3175**: População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e o sexo. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73105. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Edital nº 004/2024**: processo seletivo para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio: especialização técnica em radioterapia e habilitação em citopatologia – 2024 ano letivo 2025. Rio de Janeiro: INCA, 2024a. Disponível em: https://concursosintec.org.br/processo-seletivo/inca-instituto-nacional-de-cancer/edital/004-2024/publicacao/edital/. Acesso em: 23 jul.2025

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Estimativa 2012**: incidência de câncer no Brasil. – Rio de Janeiro: INCA, 2011. 118 p. Disponível em: https://portal.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/homepage/estimativas-de-incidencia-de-cancer-2012/estimativas_incidencia_cancer_2012.pdf. Acesso em:14 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Estimativa 2026**: incidência de câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA, 2026. 168 p. Disponível em: https://ninho.inca.gov.br/jspui/bitstream/123456789/17914/1/Estima2026_completo%20%281%29.pdf. Acesso em: 11 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil) **Dosimetria Clínica para Radioterapia**: plano de curso. 2. ed. Rio de Janeiro: INCA, 2025. Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//plano_de_curso_dosimetria_clinica_para_radioterapia_-_2025.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Plano de curso**: Educação profissional técnica de nível médio: formação em citopatologia. Rio de Janeiro: Inca, 2015. 96 p. Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//educacao-profissional-tecnica-citopatologia.pdf Acesso em: 23 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Processo seletivo para os Cursos de Especialização Técnica de Nível Médio**: ano letivo 2025. Edital nº 2, de 11 de outubro de 2024. Rio de Janeiro: INCA, 2024b. Disponível em: www.inca.gov.br. Acesso em: 17 fev. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**: censo da educação superior. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades. Acesso em: 4 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resultados do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/concluintes-do-ensino-medio-na-rede-federal-acessam-graduacao-mais-rapidamente. Acesso em: 11 jul. 2026.

KLIGERMAN, Jacob. O papel do INCA na prevenção e controle do câncer no Brasil. **Revista Brasileira de Cancerologia**, [*s. l.*], v. 47, n. 1, p. 5-7, 2001. Disponível em: https://rbc.inca.gov.br/index.php/revista/article/view/2412. Acesso em: 11 jul. 2026.

LANDIM, Evanilson *et al*. Ações afirmativas voltadas para as cotas raciais nas instituições de ensino superior como resposta aos movimentos sociais. **Aracê**, [*s. l.*], v. 7, n. 6, p. 34445–34464, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-312. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6204. Acesso em: 16 maio 2026.

LIMA, Marluce de Souza Oliveira. **Afro-brasileiros egressos do sistema de cotas da UERJ e sucesso profissional**: algumas experiências. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13004. Acesso em: 15 mar. 2025.

MACHADO, Elielma Ayres; BRITO, José Hélio de. Ação afirmativa na UERJ, desafiando as "cotas raciais": relato de experiência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s. l.*], v. 14, n. 39, p. 313–330, 2022. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1394. Acesso em: 26 out. 2024.

MEDRADO, Leandro; LOPES, Renato Matos. Conexões históricas entre as políticas de rastreamento do câncer de colo do útero e a educação profissional em citopatologia no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], [*s. l.*], v. 21, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs969. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/KL6YKhGyV3Lhrdx7LBs3B7r/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2025.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dLNVHQSf3zTQZT5QjNdmSsm/. Acesso em: 5 jul. 2026.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa; SANTOS, Juliana Amaral dos. Revolução, conservadorismo e nacional-estatismo na assinatura política do Ministro Capanema. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/e51195. Acesso em: 5 jul. 2026.

MOURÃO, Ana Maria Arreguy *et al*. A formação dos trabalhadores sociais no contexto neoliberal: o projeto das residências em saúde da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. *In*: MOTA, Ana Elizabete *et al*. (org.). **Serviço social e saúde**: formação e trabalho profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 352-380.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001, Durban. **Anais** [...]. Durban: [s. n.], 2001. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C

3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 1 abril. 2025.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, p. 141-148, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Marcos Marques. Florestan Fernandes e o mito da democracia racial brasileira. **Revista Enfil**. [*s. l.*], v. 3, n. 4, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/45760. Acesso em: 8 mar. 2025.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [*s. l.*], v. 6, p. 4–25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622. Acesso em: 6 out. 2026.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. Concepções e historicidade da educação profissional em saúde. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. P. 13-43. Disponível em: https://books.scielo.org/id/zb2gf/pdf/pereira-9788575413180-02.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

PINHEL, André Marega. **Desigualdades raciais em saúde**: um quadro das possibilidades de interpretação e ação. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-31102024-135539/. Acesso em: 29 set. 2025.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 887-896, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnnv8FQsVZzFH/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 8121 de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 27 set. 2018.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, [*s. l.*], v. 12, p. 289-317, 2012. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2014/05/1132. Acesso em: 26 out. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 187-188, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/rYhnWwshGzVLwRspSJspV4d/. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Catia Antonia; PÁDUA, Vânia Lúcia de; DANTAS, Luís Thiago Freire. **Memórias das ações afirmativas e das políticas de assistência estudantis**: contribuições sobre contextos, processos e ações na UERJ. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2024. Disponível em: https://www.letracapital.com.br/wp-content/uploads/2024/08/Degustacao.pdf?srsltid=AU7gw4VBeBQvM8GOBC0S5kcXVen-e_T8F1cmJa6R_o_P5esLVk_1S36p. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, Lucas Melgaço; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352818336_HISTORIA_DA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_NO_BRASIL_do_periodo_colonial_ao_governo_MichelTemer_1500-2018. Acesso em: 2 out. 2025.

SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes O. As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 4., CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 7., 2014. Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anpae, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOUZA, Eliana Batista; REIS, Carlos Francisco de Sousa. Educação em Direitos Humanos de perspectiva crítica e decolonial: amorosidade e ética das emoções no confronto com a cultura do ódio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, MG, v. 32, e17663, 2025. DOI: https://doi.org/10.5335/rep.v32.17663. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/17663. Acesso em: 19 jun. 2026.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Ronilson Freitas; ROSA, Maria Fabiana Sousa. Processo de construção e validação de um produto educacional para o ensino de ciências utilizando a aprendizagem baseada em projetos aliada aos pressupostos freireanos. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, n. 1, jan./dez. p. e213323-e213323, 2023. DOI: https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2133. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2133. Acesso em: 24 ago. 2025.

THOMAZ, Omar Ribeiro; NASCIMENTO, Sebastião do. Entre a intenção e o gesto: a Conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil. **Documento de Trabalho**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 1-104, jun. 2003. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0306.pdf. Acesso em: 4 jul. 2026.

TRAPP, Rafael. Florestan Fernandes e o protesto intelectual negro nos anos 1970. **Revista da ABPN**, [*s. l.*], v. 14, n. 39, p. 588–596, 2022. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1124. Acesso em: 6 out. 2026.

TREVISOL, Joviles Vitorio; DAL BELLO, Joselha Cristina; NIEROTKA, Rosileia Lucia. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 64, p. 155-183, jan./abr. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784. Acesso em: 7 jun. 2026.

TRINDADE, Josiney da Silva *et al*. Revisão da lei de cotas no brasil: uma análise comparativa entre as leis 12.711/2012 E 14.723/2023. **Revista DCS**, [*s. l.*], v. 22, n. 80, 2025. DOI: 10.54899/dcs.v22i80.753. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/753. Acesso em: 13 nov. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2026.

ZARPELLON, Lídia Dalgallo. **A prática pedagógica na formação do profissional enfermeiro para atuar em saúde pública.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://ri.uepg.br/server/api/core/bitstreams/13eddae8-bf3a-44a7-86df-c59001e8d800/content. Acesso em: 8 jun. 2026.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Instituto Nacional de Câncer - INCA

2026

CONHECENDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS: um enfoque sobre a cota racial



Roberta Melo Xavier
Rogério Cunha de Castro

IMPERIAL editora

Rio de Janeiro, 2026

CONHECENDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS:
um enfoque sobre a cota racial

Conhecendo as ações afirmativas: um enfoque sobre a cota racial

1ª Edição

IMPERIAL
editora

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário ... – CRB-7:XXXX

RESUMO

Esta cartilha, intitulada "*Conhecendo as Ações Afirmativas: um enfoque sobre a cota racial*", é parte componente da Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II. Trata-se, portanto, de um produto educacional cujo objetivo central é ser um material de cunho informativo capaz de proporcionar aos discentes letramento na temática das ações afirmativas, focalizando o conteúdo acerca das cotas raciais, contribuindo para incentivar a discussão acerca de tais ações no âmbito dos cursos de educação técnica de nível médio do INCA, ante o início da política de cotas no acesso aos referidos cursos. Seu eixo conceitual concentra-se nos princípios da estruturantes da Educação em Direitos Humanos, a qual preconiza o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e que no Brasil está intimamente associada com o combate ao racismo. Nestes termos, a Educação em Direitos Humanos articulada à Educação das Relações Étnico-raciais assume uma perspectiva decolonial, que dialoga com o enfoque deste produto, ou seja, o racismo, discutido por meio da tipologia de ação afirmativa materializada na cota racial. A propositura desta cartilha não tem a pretensão de esgotar, mas de reiterar o tema das ações afirmativas, sobretudo as de recorte racial, sobre as quais, conforme os dados empíricos da Dissertação de Mestrado em comento, demonstraram que a tensão e a negação de sua legitimidade ensejam cenários de acirramento de disputas, as quais, se expressam no ambiente acadêmico por meio de microviolências e intenso sofrimento para os estudantes vulneráveis, cujo acúmulo de desvantagens é utilizado como mote para inibir a presença daqueles a quem a política de ações afirmativas buscou incluir.

Palavras-chave: Cotas raciais; Racismo; Educação em Direitos Humanos.

LISTA DE SIGLAS

CF	**Constituição Federal**
IBGE	**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**
INEP	**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
INCA	**Instituto Nacional de Câncer**
MGI	**Ministério da Gestão e Inovação**
PCD	**Pessoa com Deficiência**
PROFEPT	**Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica**
SUS	**Sistema Único de Saúde**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**

1 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO **8**

1.1 Dialogando sobre o sistema de cotas raciais **11**

1.1.1 Herdeiros do legado escravocrata *12*

1.1.2 Privilégio versus Prejuízo *13*

1.1.3 A cota racial no centro do debate *14*

1.1.4 A Permanência, o desafio *16*

1.1.5 Por uma epistemologia negra e uma saúde livre do racismo *17*

2 ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES **19**

3 COMO VOCÊ PODE COLABORAR? **20**

4 QUER SABER MAIS? **21**

CONCLUSÃO **23**

REFERÊNCIAS **24**

APRESENTAÇÃO

> "Mesmo na ausência de mecanismos discriminatórios, a eliminação das desigualdades raciais levaria várias gerações, se deixada aos ritmos naturais (Hasenbalg, 2006, p. 261).

No Brasil, a efetivação dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais foi reconhecida como alicerces do Estado Democrático de Direito e da redução das desigualdades sociais na Constituição Federal de 1988. Contudo, especificamente no país, a luta pelos direitos humanos encontra no combate ao racismo, um expoente fundamental, uma vez que, a legislação brasileira após a abolição da escravatura, além de não promover a inclusão da população negra, perpetuou o racismo por meio de práticas explícitas como a eugenia e o consequente processo de branqueamento da população.

Além disso, o mito da democracia racial organizou sistematicamente a negação do racismo, constrangendo o debate racial no Brasil, sobretudo a perspectiva sociológica da categoria raça.

Com efeito, nem mesmo a ordem competitiva típica do capitalismo foi capaz de anular os efeitos permanentemente perpetuados da exclusão do negro no país.

Por isso, as Ações Afirmativas, como Políticas Públicas, se inserem no campo da Educação com objetivos bem definidos acerca do combate à discriminação e inclusão de grupos que estão sob o espectro da exclusão racial no Brasil.

Neste contexto, esta Cartilha foi elaborada a partir da dissertação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Colégio Pedro II, intitulada *“Reserva de Cotas nos Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do INCA: A percepção dos discentes”*, como proposta de Produto Educacional que objetiva contribuir para o debate e reflexão acerca de um achado empírico muito importante da pesquisa, a resistência ao componente racial do sistema de reserva de vagas implementado pela primeira vez no acesso aos cursos Técnicos de Citopatologia e Radioterapia do Instituto Nacional de Câncer, no ano de 2024

Assim, objetiva-se que este material propicie informações que auxiliem no letramento acerca das ações afirmativas, com vistas ao combate ao racismo e demais formas de discriminação, considerando a equidade como princípio norteador, segundo conceitua o sociólogo e professor Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 316 *apud*

Deus, 2019, p. 92), “[..] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Por isso, combater o racismo é também lutar por uma igualdade emancipadora que reconheça nossas diferenças, e que a diferença não seja instrumentalizada para atentar contra a dignidade humana.

Figura 1 – Cores da equidade



Fonte: Canva, 2026.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

A Educação consolidou-se como um campo estratégico à luta social por medidas compensatórias dos desdobramentos nefastos do processo de escravidão da população negra, para os quais, as políticas de cunho universal não lograram alcançar.

Segundo Artes e Oliveira (2019), historicamente as desigualdades formativas e de acesso à Educação, em todos os níveis, têm excluído certos grupos sociais, e isto se explica, em boa parte, porque a educação como bem social, não tem sido distribuída equitativamente.

Por isso, Gomes (2019) atenta para o necessário enfrentamento de um modelo educacional que tem por padrão o aluno branco, e, por conseguinte, tem conservado a hierarquia racial hegemônica, contribuindo para a persistência dos piores indicadores educacionais entre os alunos negros e consequente desigualdade social.

No cenário dos espaços acadêmicos de excelência, por exemplo, a população negra permanece sub-representada e por isso, Gomes (2019) alerta para a necessidade de que essas instituições, sobretudo as públicas, reconheçam-se como espaços excludentes e discriminatórios, que têm privilegiado uma “elite branca”, sistematicamente favorecida por provas e vestibulares, como únicos instrumentos para o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico. Nesse sentido, tais expedientes têm sido uma ferramenta para eliminar os pobres e os afro-descendentes dessas instituições.

Além disso, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil não logrou romper com um modelo dual de ensino que conserva a divisão social do trabalho, por meio de uma educação direcionada para as elites e uma educação voltada para as classes populares. A serviço dos objetivos da sociedade capitalista, este modelo educacional intensificou desigualdades sociais, que no Brasil, têm nas desigualdades raciais seu consectário mais perverso.

Resumidamente, a distribuição desigual do direito à Educação no Brasil é utilizada sistematicamente para reproduzir as assimetrias impostas pela elite à população negra. Combater esse modelo excludente implica em circunsrever as ações afirmativas à Educação com objetivos bem demarcados, buscando enfrentar e atenuar os impactos das variadas formas de discriminação.

Nessa direção, as ações afirmativas sob a modalidade de cotas étnico-raciais nas Universidades foram um divisor de águas. Iniciadas em 2003, no vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, as cotas foram regulamentadas por meio da Lei 12.711 (Brasil, 2012), ou Lei de Cotas, estabelecendo a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para alunos egressos das escolas públicas, nas universidades e institutos federais. Em de 2016 a Lei n. 13.409 alterou a Lei de Cotas, garantindo a reserva de vagas também para as pessoas com deficiências (PcD) (Brasil, 2016).

Após reexame pelo Congresso Nacional, em agosto de 2022, a Lei de Cotas sofreu atualização por meio da Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023. A nova legislação torna permanente a reserva de 50% do total de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais, para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas, como também para quilombolas. Determina ainda que os candidatos devem concorrer às vagas reservadas pelo programa de cotas, apenas se não alcançarem as notas para ingresso pelas vagas de ampla concorrência. Também reduziu a renda familiar *per capita* máxima para um salário mínimo aos contemplados por esse tipo de cota.

Além dessas importantes alterações, outra medida importante foi a desburocratização do acesso de alunos cotistas aos benefícios concedidos pelo Programa de Assistência Estudantil que abrangem medidas garantidoras da permanência desses alunos.

Vale lembrar que segundo Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023), a Lei de Cotas consolidou-se como a mais importante e robusta política de ações afirmativas implementada no país, uma vez que, uma década foi suficiente para que essas políticas de ingresso introduzidas pela Lei 12.711/2012, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aumentassem em mais de 100% a quantidade de estudantes que ingressaram no ensino superior da rede federal por meio da reserva de vagas.

Por sua vez, no ano de 2024, pela primeira vez, foram adotadas ações afirmativas para ingresso nos cursos Técnicos de Citopatologia e Especialização Técnica em Radioterapia no INCA (Instituto de Câncer, 2024).

> Esse importante movimento institucional de democratização do acesso aos cursos foi acompanhado pela constituição de uma Comissão responsável pelos procedimentos de heteroidentificação dos candidatos autodeclarados negros, indígenas ou quilombolas, a fim de atestar o enquadramento previsto no inciso IV, §

único, artigo 1º da Lei 12.288/2010 (cujo quesito cor ou raça é o usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base, exclusivamente, na análise do seu fenótipo, conforme determinado pela Instrução Normativa nº 23, de 25 de julho de 2023, do Ministério da Gestão e Inovação (MGI).

Vale esclarecer que heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração de pertencimento étnico-racial dos candidatos às vagas reservadas para pessoas negras (pretas ou pardas), por isso, ela é realizada por uma comissão específica para garantir lisura, efetividade e o fortalecimento das políticas de ações afirmativas.

Figura 2 – Cotas e justiça social



Fonte: Canva, 2026.

1.1 Dialogando sobre o sistema de cotas raciais

Nesta seção abordaremos a partir de falas de alunos dos cursos técnicos do INCA, os significados das ações afirmativas, sobretudo a modalidade da política de reserva de cotas com enfoque na cota racial. A seguir, os relatos estão agrupados em tópicos temáticos que buscam estabelecer um diálogo entre essas falas, as legislações relacionadas ao racismo e as vozes de autoras renomadas do Movimento Negro no Brasil consagradas na literatura antirracista.

1.1.1 Herdeiros do legado escravocrata

> "[...] A minha bisavó era filha de pessoas escravizadas. Ela não teve oportunidade de estudar... isso foi passado para minha avó, e para minha mãe. Isso vem lá de trás" (Entrevistado Avatar 9,2026).

A primeira fala contextualiza o acúmulo geracional de exclusão educacional a que foi submetida a população negra pelo Estado Brasileiro, pois durante a Escravatura Negra, o acesso à Educação foi legalmente negado por meio da Lei nº1, de 1837 (Rio de Janeiro, 1837, art. 3), "artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padeceram de moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos".

Além disso, no pós-abolição não houve por parte do Estado a efetivação de ações que incentivassem a escolarização do contingente liberto, ou que garantissem direitos à população negra. Somente em 1988, quando o país já contava 488 anos, o racismo foi considerado crime em sua Constituição (Brasil, 1988, art. 5º, inciso XLII), "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei".

Essas legislações imbricam um contexto histórico que dialoga com o relato da estudante do ensino técnico do INCA, uma vez que, a exclusão racial é reconhecida por meio da interdição legal ou tácita do acesso à Educação para a população negra escravizada e seus descendentes libertos, herdeiros de uma liberdade limitada pelo racismo.

Por isso, no escopo da luta antirracista no Brasil, as Ações Afirmativas são concebidas como políticas reparatóricas que objetivam corrigir as desvantagens historicamente acumuladas pela população negra.

Nesse sentido, medidas como a Lei de Cotas - Lei 12.711/2012, representam

o esforço social por reparação e equidade, que se deixadas ao ritmo natural, conforme Carlos Hasenbalg (2006), levariam séculos para se estabelecerem, uma vez que, o racismo como tecnologia social objetiva impor uma hierarquia social entre brancos e não brancos, sendo o branco o “Eu universal e hegemônico”, e o Negro, o Outro, o diferente a ser excluído, conforme explicita a ativista e escritora do Movimento Negro, Sueli Carneiro (2023, p. 31):

> [...] focando no domínio da racialidade, investiga os atributos supostamente essenciais do Eu hegemônico - branco, portanto - e do Outro. Lembrando que o Eu é dotado de razoabilidade porque produziu o louco; é dotado de normalidade porque produziu o anormal; e de vitalidade porque inscreveu o Outro no signo da morte.

Consequentemente, brancos em sociedades racializadas como a brasileira, dispõem de um cabedal de privilégios que não estão acessíveis aos ditos não-brancos, ou negros.

1.1.2 Privilégio versus Prejuízo

Figura 3 - Consciência



“[...] O privilégio está na cor”(Entrevistado Avatar 1, 2026)

“[...] Então, as pessoas, elas não conseguem aceitar que isso é uma realidade, quando é. As pessoas pretas, elas têm menos oportunidade que as pessoas brancas, ponto. Não tem um: "ai, isso é subjetivo". Não existe subjetivo -- tem fato, entendeu? Tem dado. Então assim, é uma coisa que chega a ser triste de ouvir”(Entrevistado Avatar 6, 2026)

“[...] Para você é importante falar que o racismo existe? É importante, sim, porque, é, comigo assim não acontece muito, apesar de eu ser parda, eu me considerar branca” (Entrevistado Avatar 9, 2026)

“[..] Eu concordo em partes, assim, porque a questão racial é meio relativa, porque a maioria dos brasileiros são mestiços, e para relacionar isso com o nível de ensino é meio complicado” (Entrevistado Avatar 10, 2026)

Fonte: Canva, 2026.

A Reserva de Cotas Raciais pôs centralidade no debate sobre racismo na Sociedade Brasileira em franca oposição ao mito de que a miscigenação conduziu o país para uma democracia racial.

Nos registros, os estudantes expressam a importância de reconhecer o racismo, que sistematicamente é negado, contudo e contraditoriamente, é amplamente exemplificado por dados estatísticos que demonstram a cor de quem acumula privilégio e a cor de quem acumula prejuízo. Para a intelectual Sueli Carneiro (2023), o mito da democracia racial cumpre uma função social de interditar o debate e o combate ao racismo de maneira central, "[...] o discurso que molda as relações raciais é o mito da democracia racial. Sua construção e permanência até os dias atuais evidencia, por si, sua função estratégica, sobretudo como apaziguador das tensões étnico-raciais" (Carneiro, 2023, p. 50).

Por isso a construção da identidade negra no Brasil foi fruto de uma intensa luta política, sobretudo do Movimento Negro, que entendeu a necessidade de agrupar pretos e pardos na mesma categoria e assim afirmar positivamente a identidade negra, compreendendo que ambos, em maior ou menor grau estão sujeitos ao racismo.

A fricção ocasionada pelo debate racial segundo Conceição Evaristo convoca a nação brasileira a reconhecer-se racista e a partir daí encaminhar-se à superação coletiva e democrática do racismo. "[...] Tem ações que o sujeito branco pode fazer no cotidiano para mexer na estrutura. A questão do negro não é para o negro resolver, é para a nação brasileira" (França, 2019).

Conceição denuncia que a questão do racismo, ao contrário do que propõe o senso comum, não deve ser imputada à comunidade negra em termos de sua solução, sob pena de vitimizar duplamente os negros, alvos do racismo e responsáveis por sua solvência.

1.1.3 A cota racial no centro do debate

> "[...] Agora, quando você fala da racial, eu acho que incomoda bem mais a muita gente. Porque as pessoas ou são racistas mesmo, ou têm às vezes uma dificuldade de associar que muita das vezes uma está associada à outra. A questão social está ligada diretamente à racial, que também está ligada com a renda também, porque você fala de questão de oportunidade ou não" (Entrevistado Avatar 6, 2026).

> "[...] de colocar os negros nos lugares onde não era possível" (Entrevistado Avatar 12, 2026).

> “[...] É algo que tem que ser bem estudado, porque muitas pessoas também usam indevidamente as coisas, né? De se esforçar e ter acesso” (Entrevistado Avatar 2, 2026).

> “[...] Bem, eu acredito que o que eles já fazem, que é buscar os profissionais de regiões, é, eu já acho isso suficiente para levar o conhecimento para todo o Brasil. Não necessariamente seria necessário as cotas, na minha opinião. Até porque eu acho que isso depende muito da busca individual” (Entrevistado Avatar 2, 2026).

> “[...] Eu acho, eu acho muito bom, muito útil, é, tanto para o indivíduo quanto para sociedade, porque há muitos anos atrás não tinha cota, a gente tinha uma visão das coisas muito diferente, É, eu vejo assim, que a gente tinha uma visão, principalmente de quem tá acima das coisas, presidentes e tudo mais, as pessoas sempre eram do mesmo padrão, vindos de famílias ricas, branco, homem e acho que a cota quer mudar, veio pra mudar um pouco isso”(Entrevistado Avatar 11, 2026).

> “[...] tem a desigualdade social, tem a racial. E aí quando você bota, é, pra poder medir com a mesma régua, né, ninguém tem as mesmas oportunidades. Tem uns que vão ter mais oportunidades que outros. E aí quando você expande o assunto, a conversa, quando você vai falar de raça, quando você vai falar de situação social é mais discrepante ainda. Então, eu concordo muito com a política “ (Entrevistado Avatar 6, 2026).

> “[...] Então, as minhas oportunidades me foram dadas porque eu corri atrás e não por privilégios. Então, quando eu me lembrei disso, quando eu reclamava, foi quando eu me lembrei: "não, eu faço parte dessas cotas também, apesar de eu não ter..."A cota racial, né? Eu faço parte das pessoas que estudaram em escola pública” (Entrevistado Herói 1, 2026).

As cotas raciais potencializam a denúnica sobre a violência material e simbólica a que estão sujeitos os negros no Brasil, atravessados pela lógica capitalista que os subjuga a exército de reserva, condenados ao desemprego, informalidade, subsistência, criminalidade e por fim, à morte. Longe de se constituírem, uma panaceia, as cotas buscam corrigir desigualdades históricas, principalmente pela tomada de consciência da população negra acerca do seu abandono pelo Estado Brasileiro.

No entanto, o argumento da meritocracia é recorrentemente reivindicado para desaprovação das cotas, sobretudo as raciais. A centralidade deste argumento talvez esteja na percepção de que o mercado seja o grande regulador do mérito e que portanto, numa sociedade capitalista, os mais qualificados seriam sempre laureados pelo escrutínio mercadológico. Esse pressuposto desconsidera as desvantagens acumuladas pela população negra no país, e imputa ao plano individual a responsabilidade de suplantar assimetrias educacionais que resultam de uma escolha social, ou seja, coletiva, conforme explica a autora Cida Bento (2022, p. 21):

> [...] De fato, o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades" com a história social do grupo a que ela pertence e com contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa.

Além disso, desconsidera também o que a autora Cida Bento denomina de pacto da branquitude, que resumidamente, refere-se às estratégias para a perpetuação de um padrão branco e masculino em postos de trabalho, sobretudo em cargos de alta gestão:

> [...] As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios (Bento, 2022, p. 18).

Assim, os opositores à política de cotas quando imputam ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso, desconsideram que o racismo é uma escolha coletiva pelo sucesso dos brancos, mesmo que isso signifique o insucesso dos negros. Por isso, o simples fato de ser branco numa sociedade racista é, em si, um privilégio.

Além disso, as cotas raciais são instrumentos garantidores de direitos, sendo equivocado considerá-las como benefício ou favor concedido por “bom comportamento”, pois trata-se do exercício de um direito que não pressupõe o mérito. Por fim, a voz potente da escritora Conceição Evaristo (2020, p. 54) nos faz refletir que “[...] A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”.

Em outras palavras, a justiça social para a população negra é reputada por injustiça por aqueles que se beneficiam do racismo.

1.1.4 A Permanência, o desafio…

> “[...] Eu acredito que a cota, ela te insere nesse caminho, ela vai te inserir, né? É importante. Mas ainda quando você chega nele, é difícil você tá, é, tá trilhando. Então, eu sou... Você tem o acesso permitido, mas a permanência é constrangedora. É dolorida, é doída” (Entrevistado Avatar 1, 2026).

> “[...] Viabilizar o indivíduo chegar é muito importante, mas também dar suporte nessa caminhada é essencial, porque senão ele não aguenta ficar” (Entrevistado Avatar 1, 2026).

O avanço na democratização do acesso é uma medida importante alcançada com a reserva de vagas, porém, ele exige um paralelismo no tocante às ações da Assistência Estudantil, ou seja, de medidas que promovam o acolhimento e permanência dos alunos cotistas.

> [...] Ainda mais num lugar-- quando a gente fala de instituição de ensino, esse lugar de intelectualidade, ele é muito questionado. Você tem que provar o tempo inteiro que você é capaz e que você é detentora do conhecimento que você tem. Porque ao olhar pra você, já duvidam. "Hum, será que ela sabe mesmo? (Entrevistado Avatar 1, 2026).

A permanência do alunado cotista desafiia a cultura institucional a preparar-se para viabilizá-la, sobretudo, para o alunos negros e PcD, sobre os quais, muitas vezes, recai de forma patente a resistência à política de cotas por meio, por exemplo, da desconfiança acadêmica acerca de suas capacidades de prosperarem no curso. Vale destacar que, muitas vezes, o aluno da cota racial enfrenta uma resistência adicional, pois sua presença é notabilizada como benefício ou favor e não a simples fruição de um direito. No depoimento a seguir, observa-se a preocupação para que a ampliação do acesso esteja francamente ajustada à complementaridade das ações assistenciais, sob pena de promover exatamente aquilo que a política pública se propõe a combater, a segregação e evasão do aluno cotista.

> [...] Eu tenho um outro viés, que se não for, digamos, bem administrada, né, com políticas públicas, bem organizada, termina não alcançando o objetivo, a finalidade. Então, aquilo que é para reparar, termina segregando (Entrevistado Avatar 4, 2026).

Nesse sentido, a atualização da Lei de Cotas - Lei 12.711/2012-, ocorrida em 13 de novembro de 2023, por meio da Lei 14.723 (Brasil, 2023), desburocratizou o acesso de alunos cotistas aos benefícios concedidos pelo Programa de Assistência Estudantil, mas além disso, ela impôs a prioridade legal no recebimento de auxílios de assistência estudantil aos estudantes que ingressam por meio da reserva de vagas.

1.1.5 Por uma epistemologia negra e uma saúde livre do racismo

> "A lâmina [do microscópio] tem cor sim, ainda mais no SUS” (Entrevistado Avatar 1, 2026).

O senso comum consagra a ideia de que o fazer científico é livre de preconceitos e discriminações, ou seja, de que a ciência seria neutra. No entanto, contrapondo essa assertiva, é crescente o número de estudos em que raça, cor ou etnia alcançam centralidade e evidenciam a não neutralidade da ciência.

Nesse contexto, a racialização das discussões acadêmicas têm contribuído para o entendimento das dinâmicas sociais e seus desdobramentos nas diversas realidades.

Por isso, a epistemologia negra como campo de estudo busca romper com o padrão científico eurocêntrico de conhecimento e reivindica a produção de saberes a partir das experiências históricas, culturais e sociais da população negra. Para Sueli Carneiro, o epistemicídio tem impedido sistematicamente a emergência dos saberes não-brancos e, nesse sentido, ampliar a presença negra nos ambientes acadêmicos é essencial para combatê-lo.

Na área da saúde, desvalorizar a raça do paciente em diagnósticos ou pesquisas é uma forma de invisibilizar problemas específicos da população negra, para a qual, as iniquidades raciais são determinantes do processo saúde-doença.

Além disso, promover uma formação de quadros profissionais de saúde racialmente e etnicamente diversa pode impactar positivamente o acesso e assistência em saúde de grupos ditos minoritários e vulneráveis, os quais reportam que a discriminação é um problema institucional recorrente que afeta negativamente a continuidade de seus tratamentos.

Nos relatos abaixo, pode-se verificar de forma precisa as expressões sintomáticas do racismo na assistência à saúde:

> “[...] Então, eu já tive algumas situações que, em atendimento, realmente, o profissional parece que não entende a realidade, de como é o atendimento” (Entrevistado Avatar 7, 2026).

> “[...] Eu acho que isso é uma barreira. Então, se você tiver uma diversificação de profissionais, vários tipos, né? Essa informação vai se disseminar e pode-se melhorar o atendimento” (Entrevistado Avatar 7, 2026).

> “[...] acho que só de ver alguém parecido já muda o pensamento da pessoa, já pode acalmar ela, né? Para ver, tem alguém ali que me representa, eu tô me vendo ali naquela pessoa. Ela pode me entender” (Entrevistado Avatar 11, 2026)

> “[...] eu sinto falta aqui de profissionais negros, principalmente médicos. [...] não todos, mas são poucos, você vê muito poucos, eu me sinto solitária aqui às vezes” (Entrevistado Avatar 1, 2026).

Figura 4 – Saúde e diversidade



Fonte: Canva, 2026.

Lutar por uma saúde com diversidade e equidade é também lutar por uma sociedade mais justa e solidária.

2 ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Reconhecer o racismo e suas práticas é essencial para o fortalecimento da cidadania e da justiça social. Saber a diferença conceitual de algumas práticas discriminatórias auxilia na ampliação da defesa de suas vítimas e sobretudo no encaminhamento assertivo para tratamento de tais contextos. Por isso, entender os significados de Preconceito, Discriminação Racial e Racismo, é fundamental para o convívio respeitoso nos espaços de Educação.

Preconceito

Concepção motivada por julgamento prévio negativo sem fundamento em fatos reais sobre indivíduos ou grupos. Restrito ao foro íntimo, não é passível de punição segundo a lei.

Discriminação

É a expressão material do preconceito, ou seja, a concepção mental transformada em atitude de exclusão, separação ou negação de direitos a alguém. Conduta ilegal e punível se houver violação de direitos.

Racismo

É um sistema de opressão estrutural que hierarquiza grupos humanos com base na raça ou etnia, distribuindo privilégios a uns em detrimento de outros. É crime imprescritível e inafiançável segundo a Lei nº 7.716/1989 (Brasil, 1989). Tem caráter coletivo, pois atinge a todo um grupo étnico ou raça.

3 COMO VOCÊ PODE COLABORAR?

- **Respeite os colegas cotistas**

Os alunos cotistas, sobretudo os da cota racial são recorrentemente assediados por expressões da desconfiança acadêmica e defesa da meritocracia em desfavor do direito de reparação. Lembre-se, a democracia convive bem com a pluralidade e a contradição de ideias, mas o limite dessa fricção ou conflito é o respeito à dignidade humana, um princípio inegociável.

- **Busque informações sobre letramento racial**

A sociedade brasileira é profundamente desigual e o racismo organiza grande parte dessa desigualdade. Reconhecer as expressões simbólicas e materiais do racismo é condição para combatê-lo, por isso, busque inteirar-se do tema sobre letramento racial, essencial para o exercício da cidadania. Uma excelente literatura é a Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Igualdade Racial (Brasil, 2024), disponível no link: https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/ouvidorias/eventos/cursos_educacao_etnico_racial/cartilha-educando-para-as-relacoes-etnico-raciais.pdf/@@display-file/file

- **Apoie a luta pela ampliação de direitos dos cotistas**

Engaje-se nas mobilizações estudantis por ampliação de direitos e fortaleça a luta de seus colegas. Lembre-se que a luta de uns é também a luta de todos.

Figura 5 – Política pública



Fonte: Canva, 2026.

4 QUER SABER MAIS?

Indicamos as seguintes leituras para aprofundamento dos temas tratados nesta Cartilha:

1 - O Pacto da Branquitude. Autora: Cida Bento

Neste livro a autora trabalha o conceito de pacto da branquitude, explicitando práticas racistas nos recrutamentos de recursos humanos no mercado de trabalho.

2 - Dispositivo de Racialidade. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Autora: Sueli Carneiro

A autora recorre a teóricos como Michel Foucault para teorizar sobre o dispositivo de racialidade utilizado na construção da desumanização do sujeito negro a contrapelo do conceito universal do homem branco.

3 - Racismo Brasileiro. Uma história da formação do país. Autora: Ynaê Lopes dos Santos

Ynaê Lopes dos Santos faz um resgate histórico do Brasil para apoiar sua tese de que o racismo é um fator permanente na constituição da sociedade brasileira.

4 - Pequeno Manual Antirracista. Autora: Djamila Ribeiro.

A autora explica verbetes do vocabulário nacional para expor a gramática própria do racismo.

Figura 6 – Literatura indicada



Fonte: A autora com auxílio do Google, 2026.

CONCLUSÃO

A expressão do sistema de cotas é uma ação afirmativa que visa reparar as desvantagens acumuladas historicamente por grupos sociais minoritários.

Numa sociedade racista como a brasileira, as vulnerabilidades expressas pela população negra são sistematicamente transformadas em fraquezas que instigam julgamento e rejeição.

Combater a desumanização produzida pelo racismo é tarefa urgente para um país como o Brasil, cujos indicadores sociais expõem a cor de quem permanece cativo aos grilhões da injustiça social.

Esperamos que esse material instigue perspectivas mais solidárias e condizentes com o respeito à dignidade humana de TODOS!

REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia; OLIVEIRA, Danielle. O que mudou para a população negra no acesso à educação brasileira? quais os (novos) desafios?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN**), [*s. l.*], v. 11, n. Ed. Especi, p. 32–64, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/682. Acesso em: 26 out. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

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**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado o ensino médio em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Educando para as Relações Étnico-Raciais**: cartilha:. Brasília: Controladoria-Geral da União; Organização dos Estados Ibero-americanos, 2024. 31 p. Disponível em: https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/ouvidorias/eventos/cursos_educacao_etnico_racial/cartilha-educando-para-as-relacoes-etnico-raciais.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 21 jun. 2026.

CANVA. **Banco de imagens e elementos gráficos**. Versão digital. San Francisco: Canva Pty Ltd, 2026. Disponível em: https://www.canva.com. Acesso em: 12 jul. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 432 p.

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de Ação afirmativa como estratégia de construção da igualdade racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** [*s. l.*], v. 11, n. Especial, p. 87–100, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/684. Acesso em: 25 out. 2024

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos meus lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-54.

FRANÇA, Pedro Henrique. Conceição Evaristo: a questão do negro não é para nós resolvermos, é para a nação. **Marie Claire**. São Paulo, 20 nov. 2019. Disponível em: https://revistamarieclaire.globo.com/Cultura/noticia/2019/11/conceicao-evaristo-questao-do-negro-nao-e-para-nos-resolvermos-e-para-nacao.html. Acesso em: 20 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [*s. l.*], v. 11, n. Especial, p. 141–162, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687. Acesso em: 25 out. 2024.

HASENBALG, Carlos. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 251-268, nov. 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/ts/pt_BR/article/view/12524. Acesso em: 6 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Processo seletivo para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio**: especialização técnica em radioterapia e habilitação em citopatologia 2024: ano letivo 2025. Edital nº 4 2024. Rio de Janeiro: INCA, 2024. Disponível em: https://concursosintec.org.br/processo-seletivo/inca-instituto-nacional-de-cancer/edital/004-2024/publicacao/edital/. Acesso em: 23 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO (Província). **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**.Sobre a instrução primária no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa Provincial, 17 abr. 1837.

TREVISOL, Joviles Vitorio; DAL BELLO, Joselha Cristina; NIEROTKA, Rosileia Lucia. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 64, p. 155-183, jan./abr. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784. Acesso em: 7 jun. 2026.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM CITOPATOLOGIA E HABILITAÇÃO TÉCNICA EM RADIOTERAPIA DO INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER

1. Qual a sua idade?
2. Qual sua naturalidade?
3. Qual cor/raça/etnia que você se identifica?
4. Qual a sua orientação sexual?
5. Qual é o seu estado civil?
6. Você tem filhos? Quantos?
7. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?(se tem nível superior, qual a graduação?)
8. Você trabalha? Caso afirmativo, qual a sua ocupação?
9. Qual o número de membros na sua família?
10. Qual a renda mensal da sua família?
11. Como você avalia a sua classe social?
12. Por que optou pelo curso técnico no INCA?
13. Qual sua opinião sobre a política de cotas para a sociedade e para o indivíduo?
14. Você ingressou pelo sistema de cotas? Por quê?
15. Qual sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas pelo INCA?
16. Como tem sido seu cotidiano como aluno do curso Técnico do INCA?
17. Quais as dificuldades você teve no curso?
18. Como superou essas dificuldades?
19. Você presenciou ou vivenciou algum tipo de resistência às cotas por docentes e/ou alunos. Se sim, em qual situação?
20. Alguma sugestão para mudanças no curso?
21. Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os estudantes cotistas? Justifique sua resposta.
22. O INCA desenvolve programas de assistência estudantil para alunos cotistas?Quais são?
23. Como você soube do curso? Como soube da possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIORES DE IDADE

Reserva de cotas nos cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do INCA: A percepção dos discentes

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada Reserva de cotas nos cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do INCA: a percepção dos discentes, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado. Você está sendo convidado porque é aluno do curso técnico em Citopatologia ou do curso de Habilitação Técnica em Radioterapia do INCA. Para que você possa decidir se quer participar ou não, precisa conhecer os benefícios, os riscos e as consequências pela sua participação.

Este documento é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tem esse nome porque você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter lido e entendido este documento. Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável e com a equipe da pesquisa sobre quaisquer dúvidas que você tenha. Caso haja alguma palavra ou frase que você não entenda, converse com a pessoa responsável por obter este consentimento, para maiores esclarecimentos. Converse com os seus familiares, amigos e com a equipe médica antes de tomar uma decisão. Se você tiver dúvidas depois de ler estas informações, entre em contato com o pesquisador responsável.

Após receber todas as informações, e todas as dúvidas forem esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento por escrito, caso queira participar.

PROPÓSITO DA PESQUISA

O objetivo do estudo é verificar e discutir sobre as principais demandas e questões que tensionam o sistema de reserva de cotas a partir da percepção dos discentes, com vistas a elaboração de subsídios para seu aperfeiçoamento.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A sua participação consistirá em participar de entrevista com o pesquisador. O pesquisador apresentará a proposta da pesquisa a cada participante, esclarecendo

sobre as implicações éticas e a liberdade dos participantes estarem livres para participar ou abandonar a pesquisa a qualquer momento. O pesquisador esclarecerá que a entrevista será gravada em aparelho gravador de voz/áudio e posteriormente transcrita. Todas as informações coletadas durante esta pesquisa, conforme descrito acima, serão utilizadas apenas para os propósitos descritos neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

BENEFÍCIOS

Você não será remunerado por sua participação e esta pesquisa poderá ou não oferecer benefícios diretos a você. Se você concordar com o uso de suas informações do modo descrito acima, é necessário esclarecer que você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes desta pesquisa. O benefício principal da sua participação é possibilitar que no futuro, com os resultados alcançados com esta pesquisa, as ações afirmativas sejam ampliadas e beneficiem outros alunos.

RISCOS

Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como moderado, isto é, o participante pode apresentar desconforto; medo; quebra de sigilo; cansaço; aborrecimento; quebra de anonimato; possibilidade de constrangimento; disponibilidade de instrumento para responder ao instrumento; estresse; desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade e intimidade pessoal; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, satisfação profissional.

AÇÕES PARA MINIMIZAR OS RISCOS

Você tem a possibilidade de se esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Será mantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Seus dados somente serão utilizados depois de anonimizados (ou seja, sem sua identificação, a fim

de garantir o seu anonimato; Sua imagem será protegida e não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Você poderá solicitar explicações para responder às questões e se recusar a responder questões constrangedoras; é garantida a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do auto preenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa. Você poderá se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores. A sua concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com o pesquisador e a instituição de origem. Serão respeitados seus valores, cultura, crenças e privacidade em um ambiente tranquilo e seguro. Não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante. Você tem direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Somente após o seu consentimento, você terá acesso às perguntas. Após a conclusão da coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

CONFIDENCIALIDADE E GARANTIA DE SIGILO

Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO

A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Roberta Melo Xavier pelo telefone 21 99437-4695 ou pelo e-mail:rmx.cederj2019@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Li as informações acima e entendi o propósito da solicitação de permissão para o uso das informações por mim prestadas na entrevista.Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas

Ficaram claros para mim quais são procedimentos a serem realizados, riscos e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Entendo que meu nome não será publicado e toda tentativa será feita para assegurar o meu anonimato.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu, por intermédio deste, dou livremente meu consentimento para participar nesta pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____

Assinatura do(a) Responsável Legal	Data: ___/___/_____

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes desta pesquisa ao paciente indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir pelo mesmo. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente para a participação desta pesquisa.

_____ _____

Rubrica do participante ou representante legal

Rubrica do Investigador responsável