

A CULTURA ESCOLAR E O PROCESSO SELETIVO DO IFSP NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE PELA JUSTIÇA ESCOLAR

*SCHOOL CULTURE AND THE IFSP SELECTION PROCESS IN TECHNICAL COURSES
INTEGRATED TO HIGH SCHOOL EDUCATION: AN ANALYSIS BY SCHOOL JUSTICE*

¹Ana Paula Faustino Tieti Mendes

²Vera Teresa Valdemarin

¹Instituto Federal de São Paulo - Campus Barretos (IFSP-BRT). E-mail: anapaulatieti@hotmail.com.
ORCID: 0000-0002-1718-1907

²Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara (UNESP). E-mail: veravaldemarin@gmail.com.
ORCID: 0000-0001-9379-9947

Artigo submetido em 17/05/2023, aceito em 02/03/2026 e publicado em 25/05/2026.

Resumo: O artigo apreende estruturas da cultura escolar do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a partir de uma pesquisa mais ampla, que visou analisar os editais dos processos seletivos dos cursos técnicos integrados, publicados no período de 2012 a 2022. O objetivo consistiu em compreender as bases conceituais sistematizadas em uma zona de invisibilidade da cultura organizacional da instituição. O estudo, de natureza qualitativa e de cunho documental e bibliográfico, fundamentou-se nas ideias sobre justiça escolar de Dubet (2005), Crahay (2000) e Rawls (2008), mobilizadas para perquirir os critérios de seleção institucionalizados e os desdobramentos subsequentes. Os resultados indicam a adoção de soluções pautadas no mérito, com base no desempenho acadêmico; por outro lado, observa-se uma significativa distribuição de vagas impulsionada pelas políticas de discriminação positiva, consolidando a oferta de acesso. Com isso, a lógica da missão institucional, que visa ofertar uma educação voltada à inclusão social, tende a se integrar às bases conceituais e aos pressupostos invisíveis constituídos pelos elementos valorativos, pelas crenças e pelas ideologias propagadas na organização. Diante desse cenário, reafirma-se a pertinência do debate contínuo sobre a efetivação do direito à educação profissional, a garantia de condições de permanência e a formação integral para o mundo do trabalho. Reconhecer a complexidade da justiça escolar torna-se, portanto, peça fundamental para o enfrentamento das questões socioculturais implícitas no campo educacional.

Palavras-chave: Cultura escolar. Justiça escolar. Processo seletivo. Educação profissional. Inclusão social.

Abstract: The article apprehends structures of the school culture of the Federal Institute of São Paulo (IFSP) based on broader research that aimed to analyze the public notices of the selection processes for integrated technical courses, published from 2012 to 2022. The objective consisted of understanding the conceptual bases systematized in an invisibility zone of the institution's organizational culture. The study, of qualitative nature and with a

documentary and bibliographic approach, was founded on the ideas about school justice by Dubet (2005), Crahay (2000), and Rawls (2008), mobilized to investigate the institutionalized selection criteria and the subsequent unfoldings. The results indicate the adoption of merit-based solutions, grounded on academic performance; on the other hand, a significant distribution of vacancies driven by positive discrimination policies is observed, consolidating the offer of access. Therefore, the logic of the institutional mission, which aims to offer an education focused on social inclusion, tends to integrate into the conceptual bases and the invisible assumptions constituted by the evaluative elements, beliefs, and ideologies propagated within the organization. Given this scenario, the pertinence of the continuous debate on the realization of the right to professional education, the guarantee of permanence conditions, and the integral formation for the world of work is reaffirmed. Recognizing the complexity of school justice becomes, therefore, a fundamental piece for confronting the sociocultural issues implicit in the educational field.

Keywords: School culture. School justice. Selection process. Professional education. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Os processos seletivos para ingresso de estudantes nos Institutos Federais têm se ancorado na igualdade de oportunidades de acesso, premissa básica para uma educação justa e democrática. A ideia simbólica de oferecer um ensino de qualidade perpassa, primeiramente, por valores e ações que vinculam a cultura organizacional aos processos internos. São os valores institucionais que alinham, implicitamente, os objetivos da instituição, uma vez que consistem em “categorias também dotadas de componentes cognitivos, afetivos e predisponentes de comportamento, diferindo das atitudes por sua generalidade” (Rodrigues, 1988, p. 352). Em contrapartida, as atitudes são “influenciadas pelas nossas crenças relativas a certos resultados ou consequências de determinados comportamentos; a norma subjetiva é consequência de nossas crenças sobre os julgamentos de outras pessoas em relação ao nosso comportamento” (Rodrigues, 1988, p. 353).

De acordo com Nóvoa (1993), os elementos que integram os valores, as crenças e as ideologias¹ dos membros da organização são considerados as bases conceituais e os pressupostos invisíveis, sistematizados em uma zona de invisibilidade da cultura organizacional da escola. O autor reforça a ideia de que é nessa zona que se encontram “os elementos chave das dinâmicas instituintes dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (Nóvoa, 1993, p. 31).

Desse modo, o presente artigo, de natureza qualitativa e cunho bibliográfico, considerou os doze valores² institucionais exarados no Plano de Desenvolvimento

¹ Para Nóvoa (1993) “Os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais” p. 31.

² Os valores do IFSP: 1. Democracia, pautada na ampla participação, igualdade e representatividade, na criação e desenvolvimento coletivo; 2. Direitos Humanos, pautado na dignidade a todas as pessoas, na liberdade de opinião e de expressão e no respeito mútuo; 3. Ética, pautada pela responsabilidade com o bem público e pela cooperação e justiça social; 4. Excelência, pautada na governança pública, no aperfeiçoamento das relações sociais e no desenvolvimento humano; 5. Gestão participativa e democrática, pautada pelos princípios de democracia, corresponsabilidade, coletividade e respeito à liberdade de expressão; 6. Identidade institucional, pautada nas finalidades e características institucionais, distintivas e duradouras (resistentes ao tempo); 7. Inclusão Social, pautada na igualdade, respeito, solidariedade, na participação igualitária de todos na escola e na sociedade; 8. Inovação, pautada no desenvolvimento do arranjo produtivo e para a qualidade de vida das pessoas; 9. Respeito à diversidade, pautado pelos princípios da igualdade nas relações sociais, étnico-raciais e de gênero e o reconhecimento e respeito às diferenças; 10. Soberania Nacional, pautada na democracia, na igualdade dos Estados na comunidade internacional, associado à independência nacional; 11. Sustentabilidade, pautada pela

Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP. PDI 2019-2023) como dispositivos de atitudes de seus agentes que projetam para a sua juventude a visão de “ser referência em educação profissional, científica e tecnológica, na formação de professores e na produção e socialização do conhecimento” (IFSP. PDI, 2019, p. 144). O conceito implícito de “ser e oferecer” qualidade na educação profissional busca reforçar os signos equânimes nos mecanismos de entrada na instituição.

Por conseguinte, busca-se apresentar reflexões constituídas a partir de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito do doutorado. Parte do estudo teve como objeto de análise os editais dos processos seletivos do IFSP publicados no período de 2012 a 2022, a fim de compreender as bases conceituais e os pressupostos invisíveis na identificação dos ingressantes na modalidade do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, adotando-se, para essa análise, os princípios explicativos da justiça escolar.

2 A CULTURA ESCOLAR E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ao longo dos anos, a escola tem sido concebida como um espaço de transmissão e aquisição de conhecimentos. Em diversos momentos da história, ela respondeu aos padrões e valores da cultura moderna, exercendo, assim, diversas funções sociais. Nesse sentido, por ser uma instituição constituída historicamente pela e para a sociedade, a escola possui princípios básicos de controle social e cultural que reforçam mecanismos geradores de adaptação e dominação. Tais mecanismos parecem nortear os processos organizativos, de gestão e de tomada de decisões no seio dessa mesma instituição.

Desse modo, diferentes enfoques analíticos têm tomado a escola como um frequente objeto de estudo nas pesquisas desenvolvidas no país. Nessas diferentes abordagens, tem-se verificado a presença de um elemento convergente, caracterizado pelo reconhecimento de uma cultura própria da escola.

O estudo de Faria Filho *et al.* (2004) destacou importantes traduções e publicações de artigos, elaborados por distintos pesquisadores sobre esse mesmo objeto, a saber: "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa" (Azanha, 1991); "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa" (Chervel, 1990); "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais" (Forquin, 1992); e "A cultura escolar como objeto histórico" (Julia, 1993). A partir disso, é possível inferir que a cultura escolar, como categoria de análise e campo de investigação fundamentada por esses autores, impactou significativamente o cenário da pesquisa brasileira na década de 1990.

Para tanto, a noção de cultura escolar adotada neste estudo é definida por Viñao Frago (2001, 2006), constituindo-se de práticas, discursos, normas, procedimentos e ideias que se exprimem em modos de fazer e de pensar o dia a dia da escola. Tais elementos são incorporados e compartilhados de maneira abrangente, não questionados e, também, interiorizados, dado que a cultura escolar é necessariamente rotinizada e ritualizada.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar os agentes e suas práticas como elementos fundamentais para o entendimento da cultura escolar, na qual as ações influenciam ritos e linguagens, além de determinarem a forma de organização, de gestão e de produção de documentos oficiais. Esses documentos não se configuram apenas como textos; eles produzem efeitos que vão além dos discursos projetados ao consolidarem práticas que, por sua

vez, ressignificam a construção institucional. Afinal, são os agentes produtores das práticas escolares que contribuem para a manutenção e a regulação do direito educacional.

Nesse sentido, os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definem suas normas próprias, estabelecendo um conjunto de significados. Dentre eles, destaca-se a determinação de que 50% das vagas de educação profissional técnica de nível médio sejam ofertadas, prioritariamente, na forma de cursos integrados³, e que 20% de suas vagas sejam destinadas a atender aos cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Essa destinação confere aos IFs uma configuração singular, uma vez que atribui a uma única instituição a atuação em múltiplos níveis de ensino. Dessa forma, promove-se a integração e a verticalização, da educação básica à educação profissional e superior, otimizando recursos mediante a utilização da mesma infraestrutura e força de trabalho. Simultaneamente, possibilita-se a construção de um itinerário formativo ao discente, pautado na formação dentro de um determinado eixo tecnológico.

A cultura escolar, nas perspectivas estruturalista e interacionista enunciada por Barroso (2012), evidencia duas dimensões: a primeira destaca a cultura produzida pela forma escolar de educação, ou seja, os modos operantes pedagógicos; a segunda ressalta os aspectos organizacionais da própria escola, isto é, as relações sociais, espaciais e cognitivas nela estabelecidas. Desse modo, a cultura escolar do IFSP tenciona agir como formadora de um agente e cidadão dessa instituição social. Por meio dela, esses indivíduos buscam aceder, de forma gradual, ao patrimônio cultural (conhecimentos, capacidades técnicas e valores) acumulado pela sociedade na qual estão inseridos.

Nesse contexto, emerge o questionamento: como o direito à educação profissional a todos, prescrito nos documentos oficiais, constitui-se e interpõe-se a esses propósitos? É o que se passa a analisar a seguir.

3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA CULTURA ESCOLAR DO IFSP

Os princípios da justiça escolar implicam discussões amplas e complexas, uma vez que se articulam profundamente a outros conceitos, tais como liberdade e igualdade; mérito e distribuição; êxito e fracasso e talentos individuais; igualdade de oportunidades e equidade, entre outros. Essas premissas produzem efeitos paradoxais no processo de acesso escolar, pois a própria definição de democratização do ensino esteve historicamente associada àquilo que Bourdieu (2003) denomina como “a descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados” (Bourdieu, 2003, p. 482). Nesse sentido, a escola exerce uma função técnica de produção e legitimação de capacidades que, ao mesmo tempo, sustenta uma função social de conservação do poder e dos privilégios dos agentes dominantes (Bourdieu, 2003).

Assim, ao tratar da justiça escolar, não se pode assumir uma postura neutra ou descontextualizada, tampouco ignorar os aspectos culturais que atravessam a escola da atualidade. Compreender a forma de organização da escola, sem abdicar de uma reflexão crítica sobre uma escola justa e eficaz, implica observar elementos estruturantes da cultura escolar e seus impactos na igualdade de oportunidades.

³ Conforme o inciso I, do artigo 36-C, da Lei nº 9.394/96: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”.

Convém destacar que os estudos em torno do princípio da igualdade de oportunidades constituem uma base problematizada da justiça escolar, sustentada por investigações de natureza filosófica, sociológica e jurídica. Nesse campo, encontram-se distintas formulações: a igualdade de oportunidades derivada da justiça distributiva (Burbules; Lord, 1981); a justiça proporcional e corretiva (Aristóteles, 1984); a igualdade complexa (Walzer, 1999); a distinção entre igualdade formal e material articulada ao reconhecimento de identidades sociais (Piovesan, 2009); a igualdade de oportunidades como princípio social de uma escola justa (Dubet, 2005); a igualdade dos conhecimentos (Crahay, 2000); e a equidade como justa igualdade de oportunidades (Rawls, 2008).

Neste estudo, apropriamo-nos das contribuições de Dubet⁴, Crahay⁵ e Rawls⁶ para analisar os critérios de seleção institucionalizados pelo Instituto Federal de São Paulo de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) do Campus Barretos (BRT) e os desdobramentos que deles decorrem. No âmbito da organização didática dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o IFSP - Campus Barretos (IFSP-BRT), por meio do Acordo de Cooperação n.º 002/11, celebrado com a Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP), estabeleceu o primeiro modelo de acesso à instituição fundamentado nos princípios democráticos da igualdade de oportunidades.

Art. 11: respeitando os **princípios democráticos de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos**, a SEE-SP poderá realizar a seleção de candidatos ao ingresso na série inicial mediante sorteio, com convite ao Ministério Público Estadual, caso o número de inscritos exceda o número de vagas oferecidas (IFSP. Portaria n.º 1230, de 11 de abril de 2012, grifo nosso).

A igualdade de oferta escolar, contudo, não se restringe a uma questão normativa. Além de condição elementar para a igualdade de oportunidades, constitui-se como pauta de gestão do sistema educativo, frequentemente atravessada pelos interesses dos agentes escolares e das famílias (Dubet, 2005). Mais do que assegurar o acesso, o processo de ingresso em uma instituição revela a concepção ideológica que a orienta (Crahay, 2000). Diante disso, torna-se necessário analisar as variações nos critérios de admissão, especialmente no que tange ao binômio homogeneidade-heterogeneidade discente. Essa tensão evidencia o perfil de aluno implicitamente projetado pela escola e revela como a instituição lida com as características de seus agentes ao formular suas políticas de acesso.

O conceito de equidade, tratado na política educacional brasileira nos documentos promulgados a partir de 1990, evidencia uma intervenção política que considera as diferenças dos agentes na estrutura social e cultural. A Tabela 1 sintetiza a organização institucional do sistema de ingresso do ensino técnico integrado do IFSP-BRT ao longo de dez anos, o que permite evidenciar as contradições inerentes à própria estrutura do processo seletivo.

⁴ Dubet (2005) toma a reflexão da igualdade de oportunidades vista como preocupações da escola justa, ou seja, uma escola que atenda a cada um e a todos cidadãos. Seus estudos em “*La escuela de las oportunidades. ¿Que es una escuela Justa?*” não busca por uma escola perfeita, mas procura aprofundar explicitando as diferentes igualdade de oportunidades (meritocrática, oferta escolar, social, individual, distributiva), colocando a combinação dessas igualdades de oportunidades necessárias para mobilizar o princípio de justiça.

⁵ A questão da justiça escolar também foi problematizada por Crahay (2000) na obra “*Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos*” que contribui para a ampliação do debate articulando a operacionalização do princípio de justiça no campo educacional. O autor destaca três diferentes ideologias pedagógicas que influenciam nas políticas educacionais no ocidente: igualdade de oportunidades ou o justo reconhecimento dos méritos; igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos.

⁶ Por fim Rawls (2008) teoriza a justiça favorecendo o entendimento do conceito de justiça como equidade que sustenta e legitima as práticas escolares e as políticas educacionais. Para esse autor, o princípio de equidade influencia a igualdade distributiva de oportunidades, na distribuição controlada e razoável dos recursos atribuídos à educação pública e privada, a fim de construir com maior igualdade a competência escolar.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE INGRESSO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFSP-BRT (2012-2022)

Ano de ingresso	Forma de ingresso	Documento legal	Reserva de Vagas
2012	Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2013	Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2014	Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2015	Prova	Edital n. 950, 01 de outubro de 2014.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2016	Prova	Edital n. 556, de 07 de outubro de 2015.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2017	Prova	Edital n. 717, de 07 de outubro de 2016.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2018	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 744, de 02 de outubro de 2017.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2019	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 716, de 21 de setembro de 2018.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2020	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 674, de 16 de setembro de 2019.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2021	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 494, de 04 de dezembro de 2020.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2022	Prova	Edital n. 400, de 04 de outubro de 2021.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.

Fonte: Portaria e Editais de seleção de ingresso de 2012-2022. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/transparencia-documentos>. Acesso em: 06.03.2022.

A análise dos documentos normativos permitiu identificar três variáveis centrais delineadas pela estrutura da cultura organizacional do IFSP-BRT: a constituição das turmas (no período de 2012 a 2014, vinculadas ao Acordo de Cooperação entre IFSP e SEE-SP; e de 2015 a 2022, compostas por turmas "100% IFSP"); os critérios de seleção (sorteio, prova ou análise curricular); e a adoção ou não de políticas de reserva de vagas. A partir dessas variáveis, procede-se à análise histórica do processo de ingresso na instituição.

3.1 O INGRESSO POR SORTEIO

No período inicial, o ingresso por sorteio configurou-se como característica específica da cultura institucional do IFSP-BRT, respaldada pela Organização Didática de 2012. Entre 2012 e 2014, compreende-se que 100% dos discentes eram oriundos da escola pública, sendo a matrícula realizada simultaneamente na SEE-SP e no IFSP-BRT.

A seleção por sorteio pressupunha uma oferta escolar igualitária e objetiva ao considerar discentes egressos da mesma rede de ensino fundamental, sem levar em conta as especificidades condicionadas por desigualdades sociais, culturais e escolares. Com efeito, conforme aponta Bourdieu (1992), não são apenas as desigualdades sociais que operam processos seletivos nas escolas democráticas, mas também os mecanismos escolares, como notas e exames, que funcionam como dispositivos arbitrários de autoridade institucional, reduzindo o exame à função de seleção e eliminação, dissimulando essa mesma exclusão sob a égide da escolha.

Embora o sorteio produza a aparência de igualdade de tratamento (Crahay, 2000), sua operacionalização não corrige as desigualdades de partida. A igualdade só se efetiva como princípio democrático quando enfrenta desigualdades concretas, o que não ocorre ao presumir que estudantes da mesma escola partem das mesmas condições. Ademais, o fator sorte introduz outra forma de arbitrariedade ao transferir ao acaso o destino de trajetórias formativas, desconsiderando, inclusive, o desejo efetivo de pertencimento à instituição.

Nesse contexto, questiona-se: como se estabelece a relação entre os discentes que não foram sorteados, mas desejavam o ingresso, e aqueles que, embora sorteados, mostravam-se indiferentes à entrada na instituição, o que culmina, por vezes, na evasão escolar? Não se ignoram, decerto, outros fatores que extrapolam os interesses particulares, como aqueles inerentes à adaptação a uma nova cultura escolar.

Esse cenário suscita reflexões acerca do projeto escolar dos estudantes sorteados, bem como sobre o seu desempenho acadêmico e a sua relação com o estudo. O mérito, ainda que momentaneamente afastado do processo seletivo, permanece como referência simbólica implícita na cultura escolar. O caráter meritocrático é transportado para o interior da instituição como uma espécie de “universo fino e sutil de elementos implícitos e ocultos que povoam a apreciação professoral” (Bourdieu, 2010, p. 13).

Tal processo é de difícil dissociação das conquistas históricas das sociedades democráticas, as quais se estruturam a partir do princípio da igualdade de oportunidades e da premissa de que todos os alunos dispõem, formalmente, das mesmas condições e competências para serem avaliados unicamente com base em seus méritos. O mérito foi concebido como um avanço em relação ao modelo aristocrático, no qual as desigualdades eram legitimadas pelo nascimento e pela herança familiar (Dubet, 2005). Nesse sentido, o processo de ingresso por sorteio caminha na contramão desse princípio e enfrenta obstáculos quanto à sua efetividade na democratização do acesso.

3.2 A INTRODUÇÃO DO MÉRITO E A RESERVA DE VAGAS NAS AVALIAÇÕES POR PROVAS

Com o afastamento do sorteio, o mérito retorna como princípio regulador do acesso. Todavia, conforme destacam Dubet (2005), Rawls (2008) e Crahay (2000), um processo justo não garante, por si só, resultados justos. A noção de capitais (cultural, econômico, social e simbólico) evidencia que o acesso escolar incide sobre posições sociais desiguais, legitimando desigualdades iniciais sob a aparência da isonomia formal⁷ (Bourdieu, 2003, 2010).

Nesse contexto, os editais posteriores passaram a adotar provas como critério de seleção, em consonância com a Lei nº 12.711/2012, que instituiu a reserva mínima de 50% das vagas para estudantes egressos da escola pública. Entre 2015 e 2017, as vagas foram distribuídas entre ampla concorrência e diferentes categorias de reserva, considerando renda e pertencimento étnico-racial.

Esse modelo introduziu um limite qualitativo às desigualdades, aproximando-se da concepção rawlsiana de justiça como equidade. A desigualdade passou a ser reconhecida como condição estrutural, admitindo-se políticas redistributivas que favorecessem os mais desfavorecidos, desde que vinculadas à justa igualdade de oportunidades (Rawls, 2002).

A teoria da justiça como equidade rawlsiana leva em consideração dois axiomas: o primeiro denomina-se de liberdades iguais⁸; e o segundo subdivide-se no princípio da diferença e oportunidades justas⁹, no qual as desigualdades sociais e econômicas são autorizadas com a condição (a) “de que estejam dando maior vantagem ao mais

⁷ A isonomia formal - todos são iguais perante a lei – implica tratar todos iguais por mais desiguais que sejam de fato.

⁸ Liberdades iguais seria a busca pela extensão das liberdades básicas iguais para todos como direito individual igual, compatível com as liberdades iguais para todos os outros.

⁹ Princípio da diferença é visto como “ação afirmativa”, isto é, medidas específicas para compensação de desvantagens sociais. Segundo o princípio da oportunidade justa, as desigualdades econômicas e sociais devem ser conduzidas para a maior vantagem dos mais desfavorecidos, no âmbito de uma justa igualdade das oportunidades.

desfavorecido¹⁰ e (b) de que estejam ligadas a posições e funções abertas para todos, nas condições de justa igualdade de oportunidades” (Rawls, 2002, p. 20).

Nesse entendimento, o primeiro edital que regulamentava a elaboração, a aplicação e a correção das provas do processo seletivo dos alunos “100% IF” foram publicado em 1º de outubro de 2014, consolidando a avaliação por provas objetivas com a oferta de 40, 50 ou 80 vagas para cada curso. Para ingressar nos cursos técnicos integrados do IFSP-BRT, o estudante deveria resolver 50 questões formuladas por uma empresa especializada em concursos públicos. As questões, pertinentes ao ensino fundamental, distribuíam-se em: Ciências (12), Matemática (12), Língua Portuguesa (12), História (7) e Geografia (7). Não ficam claros, no entanto, os motivos para a diferenciação no valor pecuniário pago pelos discentes: a taxa do curso técnico integrado era de R\$ 35,00, em contraposição ao valor de R\$ 20,00 cobrado para os cursos concomitantes/subsequentes, mesmo considerando a idêntica quantidade de questões para ambas as modalidades. Essa diferenciação sugere, inclusive, uma hierarquização simbólica, tendo em vista o caráter prioritário dos cursos técnicos integrados na lei de criação dos Institutos Federais.

Há que se considerar que, a partir de 2015, não apenas os estudantes passaram a formar turmas “100% IFSP” em alguns *campi*, como também o corpo docente passou a compor esse mesmo perfil institucional, uma vez que seu ingresso ocorreu por meio de concurso público de provas e títulos. A cultura institucional vigente nesse período legitimava o direcionamento da ação pedagógica com base nos talentos e méritos individuais.

Bourdieu (2011) associa o conceito de campo à dinâmica de regularidade do social, afirmando que “todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (Bourdieu, 2011, p. 150). Nesse horizonte, incluem-se tanto os modos de formação dos novos integrantes de uma instituição quanto os processos de validação, por meio de mecanismos regulatórios, daquilo que é reconhecido como legítimo ou desvalorizado. Abrangem-se, ainda, os critérios e instrumentos de seleção, tais como concursos públicos e sistemas de avaliação. No caso em análise, consolidou-se um modelo orientado à aferição de conhecimentos socialmente legitimados.

A obrigatoriedade do ensino médio produz efeitos no que se refere à igualdade de oportunidades quando o acesso, ao se tornar legítimo, passa a “reclamar para todos os direitos de adquirir uma formação de sua escolha, com a condição de que tenham as capacidades para tal” (Crahay, 2000, p. 43). No âmbito do campo escolar,

[...] acharam legítimo que os alunos mais inteligentes e ou aqueles que fazem prova de um sentido de esforço fora do comum sejam colocados nas melhores condições de ensino. Dirão ainda que a escola deve respeitar as características próprias dos indivíduos (e, nomeadamente, o seu ritmo de aprendizagem) e, por consequência, oferecer-lhes vantagens educativas proporcionais às suas qualidades iniciais, talentos ou méritos. Por fim salientarão o quanto é inaceitável, ou seja, injusto, que um indivíduo brilhante seja atrasado no seu desenvolvimento por obstáculos financeiros, geográficos ou sociais, ou mesmo pelo ritmo de progressão dos outros alunos. Estas ideias **definem a ideologia da igualdade de oportunidades** (Crahay, 2000, p. 43, grifo nosso).

No entanto, o gargalo do ensino médio é ainda mais expressivo, não se podendo “perder de vista que há um contingente expressivo de jovens que nem frequentam a escola nem concluíram os estudos” (Cruz; Monteiro, 2019, p. 38). Essa etapa encontra-se em processo de consolidação no que tange à democratização do acesso, especialmente quando comparada ao ensino fundamental, que apresentou avanços consolidados: “em 2018, a taxa

¹⁰ Para esse autor, os menos favorecidos são os que têm menos bens sociais primários, ou seja, os direitos e liberdades básicos – liberdades civis e políticas e as bases sociais do respeito próprio. (Rawls, 2002, p. 302). Alguns exemplos: liberdade de circulação e escolha; rendimentos; poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidades nas instituições.

líquida de matrícula chegou a 98%, acima dos 96,7% registrados em 2012” (Cruz; Monteiro, 2019, p. 32).

Embora a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, tenha contribuído para impulsionar a universalização do ensino médio e produzido efeitos crescentes nas matrículas desde a década de 1990, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) indica que o ápice desse crescimento ocorreu entre 2012 e 2018. Nesse período, o percentual de jovens de 15 a 17 anos que cursavam a etapa aumentou significativamente, passando de 61% para 68,7%.

Cumprir destacar que, em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais, ampliando a participação da União na oferta do ensino médio e destinando, no mínimo, 50% de suas vagas prioritariamente a essa etapa, na forma integrada. Contudo, permanecem desafios expressivos para assegurar o atendimento integral à população em idade escolar correspondente, uma vez que parcela considerável desses jovens enfrenta a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho para contribuir com a manutenção familiar.

O direito à obrigatoriedade e à gratuidade, por si só, não se mostra suficiente para garantir a igualdade de oportunidades. Ao considerarmos os “princípios de escola justa” (Dubet, 2005), fundamentados no êxito e nos resultados de aprendizagem, a igualdade não deve ser tratada apenas em seu plano formal; é necessário enfrentar as desigualdades de êxito escolar e problematizar a centralidade atribuída à competição. Reconhecer o lugar da igualdade no acesso ao conhecimento implica defender uma concepção substantiva de igualdade de oportunidades. Quando a validação institucional se restringe exclusivamente ao desempenho individual, tende-se a limitar as possibilidades de aprofundamento do conhecimento e de efetiva democratização escolar.

[...] a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são frutos da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Tornam-se legítimos reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base (Crahay, 2000, p. 74).

Os desempenhos escolares desiguais podem estigmatizar os agentes em razão do sucesso ou do insucesso. Dubet (2005) propõe uma formação que não esteja condicionada exclusivamente aos êxitos e fracassos individuais. O autor atribui ao Estado a responsabilidade de gerir uma norma de proteção e de garantia de uma cultura comum, orientada para a promoção da igualdade de resultados.

Nesse mesmo sentido, Crahay (2000, p. 79) salienta que “fundamentalmente, a igualdade de conhecimento implica um tratamento controlado e orientado das diferenças individuais”, não se esperando que os efeitos do ensino sejam proporcionais às aptidões iniciais dos alunos. A proposta consiste em assegurar que todos os estudantes atinjam um domínio comum de conhecimentos básicos; para tanto, é “desejável observar uma relação de interdependência entre a medida de aptidão inicial e a do nível atingido no fim do ensino” (Crahay, 2000, p. 80).

A desigualdade de acesso, portanto, foi gradativamente substituída pela desigualdade de êxito, uma vez que a seleção deixou de ocorrer predominantemente no ingresso e passou a se efetivar ao longo do percurso escolar, por meio dos processos de aprovação nos diferentes níveis de ensino e do acompanhamento do desempenho discente. Assim, o rendimento escolar tornou-se fator determinante na produção e na legitimação das desigualdades educacionais.

3.3 CULTURA INSTITUCIONAL E HISTÓRICO ESCOLAR

A instituição adotou, no período de 2018 a 2021, a análise do Histórico Escolar dos candidatos como critério para definição dos conhecimentos considerados reguladores para o ingresso no IFSP, tomando como referência as notas obtidas no 8º ano do Ensino Fundamental, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A distribuição das vagas manteve-se estruturada da seguinte forma: 50% destinadas à ampla concorrência e 50% reservadas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em instituições públicas. Contudo, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passou a ser incorporada a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos termos do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Assim, conforme a normativa, os Editais de 2018-2022 especificaram metade das vagas destinadas para ampla concorrência (geral) aberta a todos e quaisquer candidatos inscritos e a outra metade das vagas foram distribuídas em oito listas, levando-se em consideração a justaposição de maneira alternada entre renda familiar, identidade étnica e racial e pessoa com deficiência. Lembrando que todas as características das vagas devem ser amparadas pela frequência integral em Escola Pública, a saber: a) Lista 1 (EP + Renda)¹¹; b) Lista 2 (EP+Renda+PPI)¹²; c) Lista 3 (EP)¹³; d) Lista 4 (EP+PPI)¹⁴; e) Lista 5 (EP +Renda +PCD)¹⁵; f) Lista 6 (EP + PCD)¹⁶; g) Lista 7 (EP+Renda+PPI+PCD)¹⁷; h) Lista 8 (EP+PPI+PCD)¹⁸.

Numa perspectiva que visava elevar de forma significativa a média dos desempenhos discentes, o êxito desse dispositivo foi mensurado por indicadores que consideravam médias elevadas nas duas disciplinas hierarquizadas pelos currículos, combinadas, ainda, com a correlação entre as características variáveis de seus agentes. Nesse caso, quanto maior o investimento institucional na qualidade do ensino da escola de origem, menores tendem a ser os fatores determinantes de ordem individual. Ademais, o tempo que o estudante despenderia para aprender também é tributário da qualidade do ensino proporcionada pela instituição à qual o discente estava vinculado.

A análise do histórico escolar, portanto, não recai apenas sobre o percurso escolar individual do estudante, mas também sobre a origem e a concepção de ensino e de avaliação das escolas das quais os alunos são egressos. É preciso considerar que, no processo avaliativo, “a mesma nota não corresponde às mesmas competências, e competências iguais são avaliadas de forma diferente de instituição para instituição e até de classe para classe” (Pereira, 2015, p. 526). Embora, mantida a reserva de vagas, esse modelo transferiu parte do processo seletivo para as culturas avaliativas das escolas de origem. Assim, o rigor, ou a ausência dele, nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática interfere diretamente nos resultados, pois, notas iguais não correspondem necessariamente às mesmas competências, o que introduz novas assimetrias no processo de seleção.

¹¹ Lista 1 (EP + Renda) – Escola Pública + renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos;

¹² Lista 2 (EP+Renda+PPI) – Escola Pública + Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + autodeclaração preto, pardo ou indígena;

¹³ Lista 3 (EP) somente Escola Pública;

¹⁴ Lista 4 (EP+PPI) – Escola Pública + autodeclaração preto, pardo ou indígena;

¹⁵ Lista 5 (EP +Renda +PCD) – Escola Pública + Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + Pessoa com Deficiência;

¹⁶ Lista 6 (EP + PCD) – Escola Pública + pessoa com deficiência;

¹⁷ Lista 7 (EP+Renda+PPI+PCD) – Escola Pública+ Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + autodeclaração preto, pardo ou indígena + Pessoa com deficiência;

¹⁸ Lista 8 (EP+PPI+PCD) - Escola Pública+ autodeclaração preto, pardo ou indígena + Pessoa com deficiência.

3.4 RETOMADA DAS PROVAS E APROFUNDAMENTO DAS TENSÕES

Em 2022, por determinação judicial, o IFSP retomou o critério de seleção por provas. Essa decisão reafirmou a centralidade do mérito acadêmico, sem, contudo, suprimir os dispositivos de reserva de vagas consolidados ao longo da última década. Nesse certame, os diferentes *campi* do estado de São Paulo aplicaram um exame composto por 30 questões (abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) para o preenchimento de 6.080 vagas, ofertadas em 33 cursos técnicos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente.

Por fim, uma última etapa desta análise dedica-se a compreender a categoria de classificação de raça/etnia, ponderando a aplicação das cotas instituídas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, no âmbito dos processos seletivos federais. Tendo em vista que as políticas de justiça social no contexto escolar se articulam aos princípios da justiça distributiva e ao com o princípio da diferença¹⁹ rawlsiano, os quais regem o trato das desigualdades econômicas e sociais, a reserva de vagas tem o potencial de, "no caso da educação, 'igualizar' – por meio dos indivíduos, das escolas ou de grupos sociais – o acesso à educação, aos recursos educativos e aos benefícios esperados" (Sturman, 1997, p. 115 *apud* Estevão, 2001, p. 52). Todavia, faz-se imperativo reconhecer que a implementação dessas políticas também tensiona categorias identitárias que operam como signos simbólicos nas relações sociais (Petrucelli, 2013).

Desse modo, o questionamento dessa categorização nos processos seletivos de ingresso do IFSP (2012–2022) permite analisar não apenas o que o critério de reserva de vagas representa em termos normativos, mas também sua relação com a realidade concreta. Impõe-se, portanto, a seguinte indagação: as condições de acesso foram, de fato, asseguradas nesses anos nos câmpus do IFSP-BRT?

Outra concepção de justiça escolar, fundamentada na noção de igualdade complexa proposta por Walzer (1999), oferece profícuas possibilidades analíticas ao campo educacional. Essa perspectiva problematiza a lógica de um sistema educativo estruturado sob o pressuposto da uniformidade, isto é, a premissa de que a oferta escolar deve ser idêntica para todos. O autor associa à ideia de igualdade simples o critério da necessidade, partindo do entendimento basilar de que todos os cidadãos carecem de educação. Contudo, adverte que a necessidade, por si só, não pode constituir o único parâmetro para a justa distribuição dos bens educacionais.

Estevão (2001) sinaliza que a aceitação da ideia de igualdade complexa aplicada à educação abre caminhos interpretativos essenciais. Segundo o autor, essa perspectiva

[...] permite problematizar as várias categorias (de etnicidade, de gênero, de sexo, de classe) que se abrigam no conceito de igualdade e que apontam para uma não sincronia de efeitos nas diversas esferas sociais e para a existência de várias hierarquias dentro até de conceitos como dos de cidadania (Estevão, 2001, p. 57).

Apoiando-se na reflexão proposta por Gewirtz (1998), o autor conclui que, no campo educacional, as noções dominantes de justiça distributiva têm sido impelidas por duas acepções: uma definição em *sentido fraco*, compreendida como igualdade de oportunidades (isto é, a igualdade de acesso baseada em direitos formais); e uma definição em *sentido forte*, traduzida como igualdade de resultados (cujo objetivo é assegurar resultados positivos aos diferentes grupos em situação de desvantagem).

¹⁹ O princípio da diferença segundo Rawls “não faz distinção entre o que é adquirido pelos indivíduos enquanto membros da sociedade e o que eles teriam adquirido se não fossem membros dessa sociedade” (Rawls, 2000, p. 29).

Há que se levar em conta, também, a multiplicidade de desejos e propósitos entre os discentes do IFSP, uma vez que não partilham de visões e interesses idênticos. No entanto, quando se trata de questões étnicas ou regionais, emerge uma preocupação em torno das características definidas como recortes "objetivos" da identidade. Tais características, conforme Petruccelli (2013, p. 20), "na prática social funcionam como signos, emblemas ou estigmas que podem ser utilizados por seus portadores a partir de interesses materiais e simbólicos". Dessa maneira:

O processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento (Petruccelli, 2013, p. 21).

Sob essa ótica, coadunamos com Rawls (2002, p. 249) ao postular que uma concepção de justiça, cuja estrutura e conteúdo se baseiem na teoria da justiça como equidade, possui natureza eminentemente política. Para tanto, uma concepção política de justiça deve concentrar-se no contexto formado pelas instituições básicas, bem como nos princípios, regras gerais e preceitos que a elas se aplicam, e na maneira pela qual essas normas se exprimem no caráter e nas atitudes de seus membros. Assim, o modo como o IFSP se estrutura, alinha-se a um sistema unificado de cooperação social e concretiza seus ideais torna-se igualmente fundamental para assegurar a equidade no acesso escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à escolarização, quando fundamentado primariamente nos talentos individuais, contribui para a construção do imaginário do "bom aluno", frequentemente associado ao alto desempenho acadêmico e ao esforço pessoal, compreendidos sob a ótica estrita do mérito. Esse êxito tende a ser indissociável de expectativas relativas a comportamentos considerados adequados, os quais são incorporados às práticas cotidianas e naturalizados no interior das culturas institucionais. Trata-se, portanto, de um perfil discente idealizado que opera de forma implícita na organização escolar.

Entretanto, conforme evidenciado ao longo da análise, a apropriação dos códigos escolares socialmente legitimados depende de investimentos prévios e de oportunidades de acesso aos diferentes capitais (sociais, econômicos, culturais e simbólicos). Tais capitais geram distinções sutis e profundas no ambiente educativo, revelando que a aparente neutralidade do sistema escolar, muitas vezes, atua sobre discentes que partem de condições concretas de profunda desigualdade. Assim, a igualdade formal de acesso não elimina as desigualdades estruturais que incidem sobre a permanência e o êxito escolar.

Os resultados da análise dos editais do IFSP indicam a constituição de um perfil identitário institucional marcado por tensões entre mérito acadêmico e políticas de equidade. Observa-se, por um lado, a valorização implícita de um alunado com bom desempenho escolar, expressa na adoção de provas e na análise do histórico escolar. Por outro, a significativa distribuição de vagas por meio de políticas de discriminação positiva revela limites à constituição de uma elite escolar estritamente meritocrática, sobretudo quando assegurado o critério de escola pública em 50% das vagas, associado, em parte, aos recortes de renda, raça/etnia e deficiência.

Nesse sentido, as diferentes modalidades de ingresso analisadas não apenas regulam o acesso à instituição, mas também impactam concretamente a cultura escolar do IFSP. Elas produzem expectativas sobre o perfil discente, orientam práticas pedagógicas e reafirmam valores institucionais relacionados à inclusão social, à justiça escolar e à formação integral. A

missão²⁰ institucional do IFSP, voltada à oferta de uma educação profissional comprometida com a inclusão social, tende, assim, a se materializar nas bases conceituais e nos pressupostos invisíveis que estruturam crenças, valores e ideologias presentes na organização escolar.

Todavia, o funcionamento da vida escolar, cada vez mais atravessado por lógicas competitivas, impõe desafios ao princípio da equidade²¹. O acesso institucional, por si só, mostra-se insuficiente para a garantia do direito à educação profissional, assim como a certificação escolar perde centralidade quando desvinculada de condições efetivas de permanência e de inserção no mundo do trabalho. Nesse contexto, observa-se uma transferência crescente da validação da formação escolar para a esfera econômica, o que tende a reduzir a educação profissional à lógica da utilidade imediata para o mercado.

Considera-se, portanto, que o IFSP se configura como uma instituição de ensino que produz ciência e tecnologia ao mesmo tempo em que forma uma clientela específica, inserida em um contexto de transformações sociais e educacionais. O projeto de acesso ao conhecimento no interior da instituição configura-se como uma busca contínua pela efetivação do direito à educação profissional, revelando-se, contudo, atravessado por tensões e disputas entre a igualdade formal, o mérito acadêmico e a justiça social.

Diante desse cenário, reafirma-se a pertinência de um debate contínuo sobre a garantia de condições materiais e pedagógicas de permanência, bem como sobre a formação integral dos estudantes. Reconhecer a complexidade da justiça escolar constitui, assim, um elemento central para a compreensão e o enfrentamento das assimetrias socioculturais implícitas no campo educacional e, em particular, na educação profissional técnica de nível médio integrada.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro 1 e livro 2; **Ética a Nicômaco**; **Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Revista da UNESP**, v. 1, D26 Unesp/Univesp, 1. ed., 2012. Disponível em: [\[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf\]](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 40-69.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

²⁰ A missão do IFSP expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), é: “ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento” (IFSP, 2019, p. 144).

²¹ Concordamos com os autores que tratam do princípio de equidade como um “conceito que possibilita a captação do sentido mais amplo do que é justo e sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados externos mais distanciados do ensino” (CRAHAY, 2000, p. 54).

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm]. Acesso em: 5 ago. 2021.

BURBULES, Nicholas; LORD, Brian. Equity, equal opportunity, and education. **Educational Evaluation & Policy Analysis**, v. 4, n. 2, p. 169-187, 1981.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf]. Acesso em: 10 jun. 2022.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades**: ¿qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. São Paulo: IFSP, 2009. Disponível em: [<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>]. Acesso em: 11 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em: [<https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>]. Acesso em: 11 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). Portaria nº 1.230, de 11 de abril de 2012. Aprova a Organização Didática dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Acordo de Cooperação nº 002/11 – celebrado entre o IFSP e a SEE-SP. **Boletim de Serviço**, São Paulo, abr. 2012. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/images/boletim_servico/Boletim-Abril-2012.pdf]. Acesso em: 5 abr. 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993. p. 13-43.

PEREIRA, Fernando Oliveira. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3,

p. 525-536, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193889>. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193889>]. Acesso em: 29 out. 2022.

PETRUCCELLI, José Luís. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In*: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: [<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>]. Acesso em: 10 jun. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAWLS, John. **Justiça e democracia**. Tradução de Irene A. Paternot; seleção, apresentação e glossário por Catherine Audard. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Nova tradução baseada na edição americana revista pelo autor de Jussara Simões; revisão técnica e da tradução de Álvaro de Vita. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

VIÑAO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. Madrid: Morata, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WALZER, Michael. **As esferas da justiça**: em defesa do pluralismo e da igualdade. Lisboa: Presença, 1999.