

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA, SERVIÇO SOCIAL E COMUNICAÇÃO HUMANA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL**

Cláudia Maria Silva Guimarães

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA REDE  
FEDERAL DE ENSINO EM PORTO ALEGRE-RS: uma pesquisa documental**

**Porto Alegre- RS.**

**2024**

**Claudia Maria Silva Guimarães**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA REDE  
FEDERAL DE ENSINO EM PORTO ALEGRE-RS: uma pesquisa documental**

Dissertação de Mestrado em Política Social e Serviço Social apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Política Social e Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social do Instituto de Psicologia, Serviço Social, e Comunicação Humana, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes

Porto Alegre – RS

2024

**Claudia Maria Silva Guimarães**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE ENSINO EM PORTO ALEGRE-RS: uma pesquisa documental.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia Serviço Social e Comunicação Humana, para obtenção do título de mestre em Política Social e Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social.

Aprovada em: .../.../ 2024

Banca Examinadora

---

Profa.Dra. Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

---

Prof. Dr. Francisco Arseli Kern

---

Prof. Dr. Adolfo Pizzinato

Porto Alegre, 18. de março de 2024.

## **AGRADECIMENTOS**

Encerra-se um ciclo da minha trajetória acadêmica, agradeço a todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante esse tempo. Em especial, agradeço:

Toda minha família, indistintamente, pelo amor, paciência, apoio e pela compreensão das ausências. De modo especial, a meus pais Vera e Pedro pelo incentivo constante para que não desistisse dos meus sonhos.

Minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Castilhos Fernandes pela incansável orientação oferecida, pacientemente, ao longo dos dois anos de jornada.

À banca de qualificação as pessoas dos Professores, Dr. Adolfo Pizzinato, Dr. Francisco Arseli Kern, Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Soares Bueno, pelas inestimáveis e bem-vindas contribuições.

Aos minhas/meus amigas/os e colegas do Núcleo de Orientação e Psicologia do CAP/UFRGS que sempre me incentivaram para que ingressasse e me mantivesse nesse processo de estudo, ainda que surgissem diversos e diferentes percalços na caminhada. Deixo de nomeá-las/os temendo ser injusta ao esquecer alguém.

## RESUMO

A presente Dissertação de mestrado tem como tema o estudo sobre implementação das ações afirmativas nas instituições públicas federais de ensino Básico e Superior em Porto Alegre, no período de 2012 a 2022. Realiza uma revisão de literatura que contribui para o aprofundamento teórico, conceitual e histórico sobre as ações afirmativas na educação. Tem como objetivo geral: “Conhecer quais são as iniciativas que vêm contribuindo para a implementação das ações afirmativas nas instituições públicas federais de ensino Básico e Superior, no período de 2012 a 2022”, em Porto Alegre, visando os direitos da população a políticas de educação que promovam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Trata-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa e que teve como principais fontes para a coleta de dados e informações: as legislações e políticas sociais públicas existentes no Brasil para ações afirmativas de acesso e permanência à educação básica e superior; os Editais de ingresso dos períodos de 2012 a 2022 das instituições do universo amostral deste estudo que são o IFRS campus Porto Alegre e Restinga e o Colégio de Aplicação da UFRGS; os Relatórios Institucionais entre outros documentos relacionados às ações afirmativas. A análise de conteúdo dos dados institucionais indica que o Colégio de Aplicação da UFRGS tem diante de si desafios significativos para não somente inserir os alunos cotistas, mas também promover o êxito e a permanência dos mesmos, para isso além do acompanhamento estudantil já existente, necessita da implementação de auxílios estudantis já em vigência em algumas unidades da UFRGS, entre outras ações. Quanto ao IFRS campus Porto Alegre e Restinga, demanda principalmente divulgar o ingresso por cotas e continuar desenvolvendo ações que contribuam para o êxito e permanência de seus estudantes, como por exemplo a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes indígenas do IFRS. Em ambas as instituições percebe-se a necessidade de promover estudos com a comunidade escolar, a fim de promover a participação democrática na construção das políticas públicas.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas, cotas, educação, Educação Básica e Superior

## **ABSTRACT**

The theme of this master's thesis is the study of the implementation of affirmative actions in federal public institutions of basic and higher education in Porto Alegre, from 2012 to 2022. It carries out a literature review that contributes to theoretical, conceptual and historical in-depth on affirmative actions in education. Its general objective is: "To know which initiatives have been contributing to the implementation of affirmative actions in federal public institutions of Basic and Higher Education, in the period from 2012 to 2022", in Porto Alegre, aiming at the population's rights to policies of education that promotes "equal conditions for access and retention in school". This is a documentary research of a qualitative nature and the main sources for collecting data and information were: legislation and public social policies existing in Brazil for affirmative actions of access and retention in basic and higher education; the Admission Notices for the periods from 2012 to 2022 of the institutions in the sample universe of this study, which are the IFRS campus Porto Alegre and Restinga and the Colégio de Aplicação da UFRGS; Institutional Reports among other documents related to affirmative actions. The content analysis of institutional data indicates that the UFRGS Application College faces significant challenges in not only inserting quota students, but also promoting their success and retention. For this, in addition to existing student monitoring, it requires the implementation of student aid already in force in some UFRGS units, among other actions. As for the IFRS Porto Alegre and Restinga campus, it mainly requires publicizing entry by quotas and continuing to develop actions that contribute to the success and retention of its students, such as the implementation of the Individualized Educational Plan (PEI) for students with specific educational needs and indigenous students of IFRS. In both institutions, there is a need to promote studies with the school community, in order to promote democratic participation in the construction of public policies.

Keywords: Affirmative Actions, quotas, education, Basic and Higher Education

## LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
AF	Ações Afirmativas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CenSup	Censo da Educação Superior
CNDE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Ensino Profissional Tecnológico
FAFIMC	Faculdade Nossa Senhora da Imaculada Conceição
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante
FNMC	Fundo Nacional de Mudanças Climáticas
Fundaj	Fundação Joaquim Nabuco
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GPETPS	Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFFarroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAAfs	Núcleos de Ações Afirmativas
NAPNEs	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABIs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
<b>2.</b>	<b>EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL PÚBLICA NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
2.1	POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO: afirmações necessárias.....	42
2.2	EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: avanços e desmontes em curso.....	56
<b>3</b>	<b>AÇÕES AFIRMATIVAS: a dimensão sócio-histórica e conceitual.....</b>	<b>76</b>
3.1	O ESTADO DA ARTE: a discussão das ações afirmativas no Serviço Social.....	85
3.2	OS CAMINHOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: o caso do colégio aplicação e das IFRS de Porto Alegre.....	104
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A.Oferta de vagas por cotas nos Colégios de Aplicação.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE B.Legislações sobre educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE CPrincipais legislações e documentos referentes à história da educação brasileira antes da Constituição Federal de 1988 .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE D- Editais de ingresso CAP/UFRGS de 2022 2023.....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE E- Análise dos Relatórios do IFRS.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO A.Histórico do IFRS.....</b>	<b>184</b>
	<b>ANEXO B..Ofertas de cursos no campus Restinga.....</b>	<b>185</b>
	<b>ANEXO C..Ofertas de vagas no campus Porto Alegre.....</b>	<b>187</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “*Ações Afirmativas na Educação Básica e Superior na Rede Federal de Ensino em Porto Alegre-RS: uma pesquisa documental*” foi desenvolvida ao longo do mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no âmbito da linha de pesquisa “Estado, Sociedade e Políticas Sociais”. A investigação se vincula a essa linha de pesquisa, uma vez que traz o estudo sobre o processo de implementação da Política de Ações Afirmativas na Rede Federal de Ensino Básico e Superior em Porto Alegre e diz respeito à discussão sobre a política social de educação e as ações afirmativas para o acesso ao direito à educação pela população negra, indígena, de baixa renda, assim como das pessoas com deficiência como no caso do acesso à educação pública. Estou vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais (GPETPS) da UFRGS, coordenado pela orientadora deste projeto, Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Castilhos Fernandes. O referido grupo consiste em um espaço de produção de conhecimentos relevantes para o direcionamento do objeto de estudo deste projeto, uma vez que se encontram em andamento estudos sobre ações afirmativas envolvendo o coletivo de pesquisadoras, em especial sobre as cotas indígenas na educação superior. As ações afirmativas neste contexto, para cotas de acesso à educação, são reconhecidas como políticas sociais públicas.

No Brasil, as desigualdades sociais que assolam parcela significativa da população têm se agravado no contexto da crise econômica, social, política; e nos anos de 2020 somou-se a crise sanitária com a pandemia da Covid 19, que afetou a vida da população mundial e, conseqüentemente, da população brasileira. Esse cenário de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, religiosas, econômicas não são novidades em nosso país, pois sua formação sócio-histórica é carregada de práticas colonizadoras, patriarcais, segregadoras, excludentes, entre outras violações de direitos que atingem, em especial, as populações negras, indígenas, de baixa renda, ou seja, segmentos pertencentes à classe trabalhadora e povos historicamente explorados e oprimidos pela sociedade do capital.

Entre esses direitos sociais violados está o acesso à educação e o grande gargalo instaurado como nas situações postas: pela Emenda Constitucional (EC)

nº/95/2016, que estabelece o Teto dos Gastos, congelando os investimentos por 20 anos nas políticas públicas brasileiras e reduzindo drasticamente o orçamento da educação instaurada pelo governo de Michel Temer e agravado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro vigente até o ano de 2022; e assim como, pela política do Ministério da Educação (MEC) do governo Bolsonaro, baseada no fundamentalismo religioso e no pensamento conservador coloca em risco a pluralidade de ideias. Além disso, no período pandêmico já citado, as lideranças da pasta do MEC deste mesmo governo não manifestaram nenhum apoio na federação para uma resposta emergencial aos efeitos da pandemia na educação, nem na perspectiva técnica, tampouco financeira. Também é relevante destacar o cenário com drásticos efeitos da pandemia Covid 19<sup>1</sup> na educação por conta das atividades remotas colocadas em prática e a falta de acesso às tecnologias por parte de professores e estudantes da rede pública básica e superior, incluindo os estudantes cotistas desta última, escancarando o descaso do Estado com a efetivação do direito à educação e os investimentos nesse campo.

Tais situações entre tantas outras as quais, ao longo das reflexões e revisões propostas, vão justificando a relevância de se ater aos processos educacionais no Brasil. São muitos os agravos ocasionados pelo desmonte das políticas sociais ou, ainda, pela crise sanitária somada ao descaso e falta de compromisso governamental com a agenda democrática e participativa para a existência de uma política de educação. Política essa que realmente efetive os direitos previstos na Constituição Federal brasileira de 1988, colocando em curso iniciativas que promovam o acesso à educação para todos os cidadãos e a melhoria permanente da qualidade do ensino no país.

É preciso situar a política social da educação no Brasil como um direito constitucional citado no capítulo 3, seção I – “Da Educação” destacando o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

---

1. A pandemia do Covid 19 foi uma disseminação do novo corona vírus (SARS-CoV-2) a nível mundial. Em 11/03/2020, mais de 118 mil pessoas já haviam sido infectadas em 114 países. (BRASIL, 2020). De acordo com dados do Ministério da Saúde foram registrados até dezembro de 2023, 708.237 casos de óbitos confirmados e 38.130.675 casos de contaminação. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

trabalho” (BRASIL, 1988). A educação no Brasil é dividida nas seguintes etapas: Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. No que tange à educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL,1996) a mesma deve ser ofertada de forma pública com orçamento específico, na faixa etária de 04 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade .Também de acordo com a Emenda Constitucional nº 59 (11/11/2009) o Art. 208 refere que a oferta deve ser “[...] assegurada inclusive [...] gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.Importante destacar que tal oferta deve ser garantida aos demais que não tiveram acesso a ela na idade adequada, por meio da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o artigo 208 da Constituição Federal, descreve que é atribuição do Estado ofertar “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência”, especialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a garantir, por meio de legislação, o direito à educação gratuita para todas as pessoas no ensino básico. Cabe ressaltar ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, corrobora com o que foi sinalizado pela Constituição e discorre sobre a oferta do atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Mesmo com as legislações pertinentes, não é garantido o acesso a todos que necessitam desta educação dita como laica, pública, gratuita e de qualidade, preconizada inclusive na Constituição Federal de 1988 como sendo universal. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de crianças fora da escola aumentou em 171% na pandemia de Covid 19 (instaurada mundialmente nos anos 2020). Infelizmente, no ano de 2022, foi constatado que 244 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade não se encontravam matriculados no espaço escolarizado no segundo trimestre de 2021, ou seja, cerca de 150 mil a mais que em 2019 que não acessaram o direito à educação (IBGE, 2022). Outro dado relevante apontado na reportagem do portal de notícias da Globo, por Luder (2022) diz respeito à evasão na educação superior sendo que a “taxa de evasão do ensino superior privado chegou a 36,6% e é a segunda maior de toda a

série histórica, ficando atrás apenas do ano de 2020”, assim como as situações de “inadimplência que também cresceu nos últimos dois anos”, conforme a mesma matéria. Importante registrar que segundo essa reportagem apenas 18% dos jovens, de 18 a 24 anos no país, estão no ensino superior o que não atinge uma das metas (meta 12) do Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> que corresponde ao período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2022), pois ainda segundo Luder(2022) “teria que atingir 33% dos jovens até 2024”, A meta 12 propõe: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18(dezoito) a 24(vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas (BRASIL 2014).

De acordo com o Mapa do Ensino Superior, os números mostram “um grande gargalo” de estudantes que terminam o ensino médio, fazem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que prestam vestibulares, mas não conseguem entrar em uma faculdade ou universidade. Pode-se dizer que existe uma ausência de vagas na rede pública, ou ainda, de políticas educacionais que “democratizam o acesso à rede privada” (SEMESP, 2021, p.6).

Portanto, existe um grande paradoxo, pois se as matrículas no ensino superior se encontram majoritariamente nas instituições privadas (75,8%) e, ao mesmo tempo, há um descaso e falta de investimentos do governo federal, como o da gestão do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Como seria possível efetivar o direito à educação superior aos “87,7% de alunos matriculados em escolas públicas?”. Tal questão remete à importância de se debruçar sobre esta discussão, assim como, sobre as políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes de escolas públicas na educação superior pública (SEMESP, 2021, p.9).

Diante do exposto é importante trazer a implicação da pesquisadora com a presente pesquisa. A proposição de realização deste estudo está atrelada à sua experiência profissional, enquanto Pedagoga, desenvolvendo sua função na Rede Federal de Ensino há catorze anos, e onde pôde atuar em processos relacionados às ações afirmativas. Graduada em Pedagogia, em 2001, pela Faculdade Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FAFIMC), atualmente PUC/RS. Começou a atuar

---

2. Ver PNE de 2014-2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

em sua área de formação em 2006, no Instituto Leonardo Murialdo, uma Organização da Sociedade Civil não Governamental (OSC), onde trabalhava com crianças e adolescentes no turno inverso à escola. Nessa instituição, teve a percepção da necessidade, além dos cursos oferecidos, também de mais atrativos para manter essas crianças e jovens, tanto na OSC, quanto na escola. Em 2010, ingressou como Pedagoga na Rede Federal de Ensino, no Instituto Federal Catarinense (IFC), onde atuava com jovens do Ensino Médio, convivendo com diferentes realidades sociais, visto serem os estudantes oriundos de várias regiões do Brasil, sendo que nesse local de trabalho, no município catarinense de Santa Rosa do Sul, havia internato para os estudantes que moravam em outras localidades. Notava então, que o ingresso por meio de reserva de vagas para estudantes de baixa renda já era uma ação afirmativa que impactava diretamente na vida das famílias, pois gerava perspectiva de um futuro melhor aos estudantes, muitos em situação de vulnerabilidade social.

Atuando profissionalmente na Rede Federal de Ensino e defensora de uma educação para todos, buscou por meio da realização desta pesquisa, o desenvolvimento de algumas reflexões sobre a implementação das ações afirmativas tanto na educação básica federal, como no caso dos colégios de aplicação, quanto nas instituições de educação superior federais, mais precisamente no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) da cidade de Porto Alegre. Atualmente, na condição de Pedagoga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) campus Porto Alegre, também, compondo a Comissão de Aferição de Heteroidentificação em instituições anteriores, tem observado a notoriedade deste debate. Uma vez que há necessidade de compreensão das lutas sociais e históricas pelas conquistas das ações afirmativas na educação, para que as instituições desenvolvam estratégias, não somente para o acesso, mas para a permanência dos estudantes cotistas.

No Brasil, a discussão sobre ações afirmativas alcançou destaque a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Nessa Conferência, nosso país comprometeu-se em lutar contra a discriminação racial e adotar ações afirmativas a favor da população negra, como a criação de cotas para ingresso nas universidades públicas (SOUZA; PORTES, 2011). Importante ressaltar que, até o ano de 2001, o país não possuía

compromisso com políticas públicas educacionais que garantissem o acesso de estudantes via ações afirmativas. Essa dimensão histórica deverá ser aprofundada no decorrer da revisão teórico contextual dessa dissertação, dando destaque às lutas que se sucederam para que se chegasse à implementação da política de ações afirmativas para acesso à educação superior. Inicialmente, foram colocadas em prática por algumas universidades estaduais, obedecendo ao cumprimento de legislações locais. Na sequência, foram criadas por algumas universidades federais, por meio de seus Conselhos Universitários e valendo-se do preceito constitucional da autonomia universitária. A culminância de sua regulamentação se deu no ano de 2012, com aprovação da Lei Federal nº 12.711 (BUENO, 2022).

Todavia, a escolha deste objeto de estudo teve como uma de suas intencionalidades a construção de conhecimentos acerca da adoção das ações afirmativas nas instituições federais de Ensino Básico e Superior em um contexto relevante, em que a legislação implementada pelo Estado brasileiro, a Lei 12.711 de 2012, prevê a reserva de vagas no ingresso apenas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, sendo oriundos de escolas públicas. Conforme a Lei, a política completou um ciclo de dez anos de vigência em 2022, com previsão de pauta pelo congresso nacional para sua avaliação e decisão de continuidade ou não.

Estudos recentes como o de Godói e Santos (2021) registram a importância do processo legislativo, por meio do Congresso Nacional, que colocou em curso no ano de 2022 a revisão do sistema, após dez anos de implantação. Conforme o texto sancionado por Dilma Rousseff no artigo 7º estabelecendo que:

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).

Além disso, Godói e Santos (2021) contribuem a partir de uma revisão bibliográfica trazendo o histórico de alguns dos principais efeitos das cotas universitárias no país nos primeiros anos do século XXI, destacando pontos da lei que precisam ser discutidos e revisados. Entretanto, o que chama atenção nessa revisão é que o “Ministério da Educação não tem cumprido as obrigações legais de

monitoramento e avaliação do programa” (GODOI; SANTOS, 2021, p.11). Ainda conforme os citados autores relacionado à discussão das ações afirmativas e à legislação em curso, também é preciso avançar no que diz respeito ao cumprimento das exigências da lei que instituiu em 2014 a cota de 20% das vagas para negros e incluídos aqui os indígenas, nos concursos públicos para docentes universitários, assim como: “é preciso reforçar a regulamentação das comissões de heteroidentificação dos candidatos que se autodeclaram negros e avançar nas iniciativas de ação afirmativa no âmbito da pós-graduação” .

Importante trazer nesta introdução que a Lei 12.711/2012 das ações afirmativas, sem dúvida, é resultado de históricas lutas dos movimentos negros e indígenas brasileiros. Constitui-se em um dos mais relevantes instrumentos para romper as barreiras que impediam o acesso de parcela significativa da população ao direito à educação superior pública, com a intencionalidade de democratizar o acesso à mesma, à produção científica e o enfrentamento aos processos excludentes característicos da formação sócio-histórica brasileira, tais como o colonialismo, o patriarcado, a sociedade burguesa, a meritocracia, entre outras dimensões deste cenário.

A implementação das cotas nas Universidades públicas ocorreu em cenários contraditórios de concordância e discordâncias, pois foram muitas as resistências e opiniões tanto da sociedade em geral, quanto da comunidade acadêmica. Também, é preciso reconhecer as ações afirmativas como estratégia de luta antirracista e enfrentamento das desigualdades sociais que se acirraram em contextos de crise sanitária, social e política como o cenário que caracterizou o Brasil nos anos do Governo Bolsonaro (2019-2022).

Diante dessas contradições, a busca por melhorias no contexto acadêmico para a permanência dos estudantes cotistas tem sido incessante, pois não basta ingressar há que se planejar as condições para a realização e conclusão da formação. Assim sendo, a luta pelo direito à educação diz respeito a um conjunto de situações que precisam ser revistas e superadas, pois

interpõe questionamentos ao caráter eurocêntrico dos saberes legitimados no ambiente acadêmico e nos colocam em posição de vigilância para a defesa desses estudantes, para que possam concluir o processo de formação sem serem discriminados dentro do próprio sistema de cotas, ou seja: uma política pública que repara a discriminação, discriminando!(FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017, p.72).

Segundo Konchinski (2022), observa-se a falta de estrutura das Universidades em acolher as diferenças e constata-se cada vez menos recursos sendo disponibilizados para a Assistência Estudantil nas Universidades públicas, tendo em vista a diminuição dos recursos para a Educação. Em 2021, o governo de Jair Messias Bolsonaro(2019-2022) reduziu em quase R\$ 5 bilhões o orçamento do Ministério da Educação. Tal projeto de desmonte da educação pública brasileira “bloqueou R\$2,7 bilhões [...] que podem vir a ser liberados ao longo do ano a depender do limite do teto de gastos, e vetaram outros R\$ 2.2 bilhões, que não serão mais distribuídos”. Tais bloqueios atingem as despesas discricionárias, não atingindo o pagamento de salários. Importante registrar que já em agosto de 2020, a proposta orçamentária teve “[...] uma redução de 18,2% no orçamento da educação em relação ao ano de 2020. Comparando a dotação inicial da Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2020 à de 2021, houve um encolhimento no orçamento do MEC de, aproximadamente, R\$ 27 bilhões” (ADUNB, 2021). Ademais, segundo Sobreira, em reportagem para o Brasil de Fato em dezembro de 2022, houve um corte de R\$344 milhões ameaçando, assim, a efetivação das políticas educacionais nas universidades públicas do território nacional.

No Rio Grande do Sul, segundo Aguiar (2022), em reportagem no Brasil de Fato, seis universidades federais informaram que somam juntas, um corte de R\$ 24,8 milhões: UFSM (R\$ 12 milhões), UFCSPA (R\$ 4 milhões), UFFS (R\$ 3 milhões), UNIPAMPA (R\$ 2,4 milhões), FURG (R\$ 1,7 milhão) e UFPEL (R\$ 1,7 milhão). A Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), a maior Universidade do estado do Rio Grande do Sul, não divulgou déficit. Já o IFRS informou uma perda de R\$ 12,88 milhões. Esses cortes atingem principalmente as bolsas e auxílios estudantis das universidades, comprometendo também despesas essenciais como água, luz e o pagamento de trabalhadores terceirizados. Diante dos cortes, percebe-se o total descaso com a educação por parte do governo de Jair Messias Bolsonaro.

Conforme dados registrados em uma reportagem na Gaúcha Zero Hora digitalizados em outubro de 2022, houve por parte do governo um anúncio de um bloqueio de R\$147milhões, dos colégios federais e R\$328 milhões das universidades federais “Somados aos cortes que ocorrem ao longo do ano, as instituições de Ensino Superior perderam R\$763 milhões, e unidades de educação

básica federal, mais de R\$300 milhões de orçamento (BRUXEL, 2022). Para o ano de 2023 orçamento do MEC, segundo a reportagem:

[...] deve ganhar 7% a mais de verbas em 2023 em comparação com 2022, mas a educação básica, que contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode perder R\$ 1 bilhão, segundo proposta de orçamento para o ano que vem enviada pelo governo Jair Bolsonaro ao Congresso Nacional na última quarta-feira (31). (BRUXEL, 2022.).

Contudo o que interessa nesse estudo é destacar o cenário de revisão das ações afirmativas no ano de 2022, pois neste processo é importante lembrar que há aqueles que se posicionam para a extinção das mesmas. De acordo com a reflexão de Oliveira e Vieira (2022, s.p.),

[...] pessoas que sempre foram contrárias à política de cotas raciais (e tão somente essas) tem se ancorado nessa previsão para dizer que é chegada a hora de extinguir a política amaldiçoada por muitos que viam nela a divisão racial do país ou uma afronta à tradicional meritocracia de elite.

O Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020, p.20) também evidencia o aumento do número de matrículas de estudantes na educação superior (graduação e sequencial) que continua crescendo, atingindo 8.680 milhões de estudantes. No período de 2010 a 2020, a matrícula na educação superior aumentou 35,5%; sendo que a média de crescimento anual do número de matrículas é de 2,8% ao ano. Neste cenário, segundo Brito (Agência Brasil,2018), o número de estudantes negros (pretos e pardos) em cursos de graduação aumentou. Em 2011, do total de oito milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%.

A mudança no percentual de ingresso de estudantes negros diz respeito à implementação da política de cotas. Ainda de acordo com a Agência Brasil (2018), pode se dizer que esta política foi uma grande “revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”. Entretanto, em que pese esse avanço quantitativo de ingresso de estudantes negros nas Universidades, há muito que se avançar para que haja uma real democratização do ensino superior no Brasil.

Importante destacar que ao estudar a questão das ações afirmativas no campo da educação, se faz necessário também trazer alguns dados que caracterizam a realidade brasileira no âmbito desta política pública. Segundo dados do Censo do INEP(2020) percebe-se que: “[...] 87,6% das instituições de educação superior são privadas. Há 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil”<sup>3</sup> (INEP, 2020, p.12). No período de 2010 a 2020, as matrículas nos cursos de graduação à distância aumentaram 233,9%. Já na modalidade presencial de 2010 a 2020 o aumento foi apenas de 2,3%(p.24). Ainda sobre esse cenário, segundo pesquisa do IBGE, temos um percentual de 50,3% de estudantes autodeclarados pretos ou pardos no ensino superior. Esses dados revelam que “é necessário um conjunto de políticas públicas, como a das políticas afirmativas. Por isso, elas são importantes, dando conta de apontar medidas que beneficiam especialmente a parcela da população que não consegue acessar bens e serviços por conta da exclusão social” (OXFAM, 2019).

Importante ressaltar a presença indígena no contexto acadêmico, pois de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, eles eram 4.397. “Nas últimas duas décadas observou-se um crescimento expressivo, chegando, segundo o Censo da Educação Superior (CenSup) a 72 mil matriculados em 2019” (MEDAETS; ARRUTI; LONGO, [para o Jornal Nexo] 2022).

Não há como negar a relevância da implementação da política de cotas, em especial na educação superior pública, trata-se de um avanço, contudo é necessária uma luta permanente para a manutenção das ações afirmativas, que não apenas proporcionem o direito ao acesso, mas também a permanência e êxito dos estudantes. Nesse sentido, a intenção foi dar visibilidade ao processo de implementação das ações afirmativas, tendo como território de abrangência o município de Porto Alegre, trazendo informações a respeito desta política pública em instituições de ensino público e federal<sup>4</sup> que compuseram a amostra desta

---

3. Em relação às IES públicas: 42,4% estaduais (129 IES); 38,8% federais (118); e 18,8% municipais (57). A maioria das universidades é pública (55,2%); • Entre as IES privadas, predominam as faculdades (81,4%); Quase 3/5 das IES federais são universidades e 33,9% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (INEP, 2020, p.12)

4. Importante registrar que atualmente, no país, existem 41 Universidades Federais, 661 Unidades de Ensino Federal Regular e Superior no Brasil, vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação

investigação. Nessa pesquisa reafirma-se a importância da implementação das ações afirmativas, enquanto política pública, sendo instrumentalizadora e potencializadora na garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência de estudantes cotistas no direito à educação. (BRASIL, 1988, 1996).

Considerando as reflexões introdutórias até aqui expostas a pesquisa desenvolvida procurou responder a seguinte questão central: *Quais são as iniciativas que vêm contribuindo com a implementação das ações afirmativas de acesso e permanência nas instituições federais de ensino básico e superior em Porto Alegre, no período de 2012 a 2022?* E como questões orientadoras: Quais as normativas e políticas sociais públicas existentes no Brasil para efetivação das ações afirmativas de acesso e permanência para estudantes no ensino Básico e Superior? Como vem ocorrendo a inserção de estudantes cotistas no ensino básico e superior e em Porto Alegre, no período de 2012 a 2022? Qual o perfil social, étnico-racial, econômico desses estudantes cotistas? Quais as iniciativas e estratégias que as instituições públicas federais de ensino básico e superior, em Porto Alegre, estão implementando para contribuir para o acesso e permanência de seus estudantes cotistas? Da mesma forma os objetivos formulados estão alinhados com o problema de pesquisa, sendo o objetivo geral: conhecer quais são as iniciativas que vêm contribuindo para a implementação das ações afirmativas nas instituições públicas federais de ensino Básico e Superior, no período de 2012 a 2022, em Porto Alegre, visando os direitos da população à política de educação que promovam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Tendo como objetivos específicos: a) Analisar a legislação e as políticas sociais públicas existentes no Brasil e Normas e legislações institucionais, para ações afirmativas de acesso e permanência à educação básica e superior; que viabilizam o ingresso e a permanência dos estudantes cotistas, visando dar visibilidade às políticas de assistência e pedagógicas promovidas e/ou reprimidas junto a essa população; b) Identificar como se dá o ingresso de estudantes cotistas e o perfil desses estudantes do ensino básico e superior em Porto Alegre, a fim de dar visibilidade à política de ações afirmativas; c) Conhecer as principais iniciativas das instituições de ensino Básico e Superior em Porto Alegre, para a afirmação das

ações afirmativas, visando contribuir com o acesso e a permanência dos estudantes cotistas nestas instituições da educação pública.

### 1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A proposta de estudo desenvolvida seguiu a abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória, versando sobre o tema “Ações Afirmativas na Educação Básica e no Ensino Superior” tendo como abrangência a cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul/RS. Conforme Marconi e Lakatos (2009, p. 69) a pesquisa com esta abordagem é utilizada com o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. No que tange ao seu caráter exploratório, as autoras citadas destacam que pesquisas exploratórias se constituem como investigações de pesquisa empírica, e se tem como objetivo a formulação de questões ou problemas com tripla finalidade: desenvolver hipótese, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente ou fenômeno e clarificar ou modificar conceitos.

O método orientador da pesquisa alinhou-se com o dialético crítico, que em consonância a Frigotto (1987), destaca que a dialética se situa no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de lei de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

Para Gil (1997, p. 64), o método dialético “[...] é antes de tudo um método histórico que ressalta a necessidade de investigar como as esferas produtivas e as relações que elas condicionam determinam a história da sociedade humana”. A dialética compreende o mundo como um complexo de processos, um devir, onde as coisas nunca são acabadas, mas sempre em vias de transformação. Por isso, dirige-se à gênese do fenômeno, buscando desvendar os processos que a constituem. Para Frigotto, (2010, p.84):

[...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação [...]. Trata-se de não dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidades gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.

O método dialético crítico rompe com o senso comum, apresentando diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, através de fundamentação teórica. Neste contexto, as categorias do método a serem utilizadas para análise da pesquisa serão a historicidade, a totalidade e a contradição. Para Cury:

As categorias possuem simultaneamente a função de intérprete do real a de indicadores de uma estratégia política [...]. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas puras, mas se mesquem de realidade e movimento (2000, p.21).

Assim, a categoria historicidade exprime provisoriamente processual, situação de transição, processo inacabado e inacabável de construção de sujeitos, fenômenos e processos sociais, nos quais se permite sempre aperfeiçoamentos e superações. Para Prates(2005), esta categoria reconhece “que os fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos a partir do desvendamento deste movimento, por cortes históricos” (2005, p.142). Da mesma forma que tudo o que é natural deve ter sua origem, também o homem “[...] tem seu processo de gênese, a história que, no entanto para ele constitui um processo consciente e que assim, como ato de origem com consciência, se transcende a si próprio. A história é a verdadeira história natural do homem” (MARX, 2003, p. 183). Para Frigotto (2010, p.98), é analisando que buscamos superar a percepção imediata “[...] passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento aprendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade”.

No que se refere à categoria totalidade, de acordo com Kosik (1989), significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual, um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido e refere ainda:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na absorção situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (1989, p. 42).

Já quanto à categoria contradição, como uma negação inclusiva, sendo mais que uma relação de exclusão, e sim de uma inclusão plena, concreta dos contrários como cita Lefebvre:

Não basta explicar as contradições, mas reconhecer que elas possuem um fundamento, um ponto de partida nas próprias coisas; uma base objetiva real; na verdade que a realidade possui não apenas múltiplos aspectos, mas também aspectos cambiantes e antagônicos. O próprio homem só se desenvolve através das contradições (1991, p.43).

Portanto, é necessário olhar de forma não estanque e meramente contrária esses opostos para que a produção de conhecimento dentro da pesquisa se edifique de forma crítica. Isso permite ir além da ideia de algo antagônico. Alcança-se e faz-se, assim, um movimento que abre a lógica, pois vai preencher espaços não ocupados por ela. Nasce um conhecimento (opositor) que se constitui reflexivo incessantemente no olhar da pesquisadora.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com coleta, análise e tratamento de dados qualitativos, uma vez que esse enfoque tem a compreensão aprofundada do objeto de estudo e a análise a partir das informações descritivas. Nesse sentido, para Minayo (2001, p.21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”

O delineamento da pesquisa teve caráter exploratório investigando informações coletadas dos materiais estudados como: revistas, sites, legislações pertinentes a implementação das Ações Afirmativas e demais materiais, especialmente os editais de ingresso, disponibilizados pelas instituições Federais de Ensino Básico e Superior para implementação dessa política de Ações Afirmativas.

De acordo com Gil (2008, p. 89) a amostra nas pesquisas sociais consiste na parte de elementos que compõem um universo, de modo a selecionar uma parte significativa, nesse caso de documentos, relacionados ao estudo realizado. Inicialmente, fez-se necessário situar os cenários das instituições de educação pública e federal no Brasil para caracterizar o universo amostral do estudo. Para essa pesquisa definiu-se, intencionalmente, como amostra as instituições apresentadas no quadro 01, sendo o Colégio de Aplicação eo Instituto Federal de Porto Alegre, campos empíricos da pesquisa, em um contexto peculiar e desafiador no que tange às ações afirmativas na educação básica principalmente por ainda não existir uma legislação específica para o ensino básico para a rede federal.

**Quadro 01: Amostra da pesquisa**

<b>Nome da Instituição - Tipo</b>	<b>Link para acesso</b>
IFRS Campus Porto Alegre	<a href="https://www.poa.ifrs.edu.br">https://www.poa.ifrs.edu.br</a>
IFRS /Restinga	<a href="https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/">https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/</a>
Colégio Aplicação CAP/UFRGS	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/</a>

Fonte: pesquisadora, 2022.

Importante ressaltar que no Brasil, atualmente, existem 41 Universidades Federais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já citada e ainda 24 Colégios de Aplicação no Brasil (BRASIL, 2022) e 14 Colégios Militares (MINISTÉRIO DA DEFESA [Exército Brasileiro] 2022). Os Colégios de Aplicação surgiram na década de 1940, como oferta de Educação Básica, fruto da necessidade de formação de professores no Brasil, como campo de estágio, inicialmente, para os Cursos de Filosofia. Criados pelo Decreto Federal nº 9.053 de 12/03/1946 (SAGGIN, 2018). Eles integram a rede Federal de Ensino e possuem suas peculiaridades por estarem vinculados diretamente com as Universidades, sendo campo para pesquisa e inserção de novas práticas pedagógicas. Desempenham um papel social importante, na medida em que vinculam seus estudantes a tais práticas, como pesquisa e inovação, proporcionando uma nova perspectiva de vida para muitas famílias.

Segundo o Ministério da Educação, atualmente, são funções dos Colégios de Aplicação: oferta de educação básica; desenvolvimento de pesquisa; inserção de novas práticas pedagógicas; formação de docentes. (SAGGIN 2018). Esses Colégios, por serem vinculados às Universidades e campo de aplicação de novas práticas pedagógicas, possuíram, por um longo período, ingresso apenas por meio de processos seletivos rigorosos, dificultando a inserção e o acesso das camadas mais populares da sociedade. Segundo Saggin (2018), o ingresso aos Colégios de Aplicação ocorria por meio de avaliações rigorosas, dificultando o acesso às camadas mais vulneráveis da população. Após a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e o ECA (1990), houve uma “universalização do ensino básico público”. Atualmente o ingresso nos Colégios de Aplicação ocorre por meio de sorteio público, possibilitando um acesso mais democrático.

Os estudos de Saggin (2018, p.154) apontam que nos editais de seleção correspondentes ao ano de 2018, divulgados pelos Colégios de Aplicação: “quatro descrevem a possibilidade de isenção de pagamento de taxa de inscrição, e cinco disponibilizam reservas de vagas para pessoas com deficiência”

O Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP/UFRGS), unidade amostral dessa pesquisa, iniciou suas atividades oficialmente em 14/04/1954. Fundado pela professora Graciema Pacheco foi resultado de esforços do grupo de professores da Faculdade de Filosofia dessa Universidade. Inicialmente, o objetivo do CAP era se constituir um espaço para a aplicação da teoria e prática docente dos estagiários da Faculdade de Filosofia da UFRGS. O espaço ocupava quatro salas do prédio da Faculdade de Filosofia, a qual cedia também materiais desde móveis até materiais didáticos. A partir de 1956 até 1959 o CAP ficou instalado em um pavilhão adaptado. Em 1960, após um acordo entre a Prefeitura de Porto Alegre e a instituição, o Colégio passou a ocupar dois pavilhões de madeira. Foi em 1971, que o CAP passou a fazer parte da Faculdade de Educação, através da lei 62997, de 16/07/1968, constituindo o Centro de Educação Primária e Média. Apenas em 1996, o Colégio adquiriu seu próprio espaço, no Campus do Vale. Enquanto ainda estava no Campus do Centro, o CAP passou por um incêndio que destruiu parte de sua história documental.

O CAP/UFRGS é regido pelo decreto-lei número 9053 de 12/03/1946, pela Portaria número 959 de 2013, pelo artigo 107 dos Estatutos da UFRGS, e pelo regimento do Colégio. O CAP ao longo da história vem desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras, conta com professores especialistas em diversas áreas. Atua na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como diferencial entre os seus diversos componentes curriculares, figuram os de Educação Física, Música e Línguas Estrangeiras desde as séries iniciais; oferecendo ensino de Línguas Estrangeiras – Alemã, Espanhola, Francesa e Inglesa – como partes integrantes do currículo; Conta com laboratórios de ensino e colabora na formação inicial e continuada de docentes.

O CAP inclui ainda o Núcleo de Orientação Educacional, Psicologia e Serviço Social, com uma equipe multidisciplinar de profissionais, tendo como finalidade contribuir para o acesso, a permanência e o êxito escolar das/dos estudantes. O Núcleo tem como objetivo:

[...] a construção de uma escola democrática, acessível, acolhedora das diversidades humanas e que reflita uma extensão da rede de proteção social, no intuito de que crianças e adolescentes desenvolvam suas potencialidades, através do aporte técnico e da assessoria ao corpo docente, à equipe diretiva e administrativa e à comunidade escolar. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS, 2023.).

Atualmente, o ingresso ao Colégio de Aplicação da UFRGS é através de sorteio público, conforme Edital de ingresso publicado no site do CAP/UFRGS, com reserva de vagas por cotas para candidatos, a saber: a) modalidade 1 para: declarados pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo; (M2) declarados pretos(as), pardos(as) ou indígenas por seus responsáveis legais; (M3) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5(um e meio) salário-mínimo; (M4) pessoas com deficiência(PCD); (M5) acesso universal ampla concorrência, candidatos que não optaram por nenhuma vaga nas modalidades anteriores ou que não foram contemplados nas modalidades M1, M2 ,M3 e M4 (UFRGS/COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2023,p.01). Ressalta-se que com a inserção de ações afirmativas nos Colégios que aderiram a esta forma de ingresso, vem sendo abarcadas, além das questões raciais e étnicas, as de deficiência e de vulnerabilidade social, por meio das diferentes modalidades de cotas apresentadas.

Os Institutos Federais, que fazem parte do universo amostral deste estudo, foram criados a partir das antigas instituições federais de Ensino Profissional Tecnológico (EPT) por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008<sup>5</sup> (BRASIL, 2022). Essas instituições pluricurriculares, são especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. Esses Institutos possuem obrigatoriedade legal de garantir 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma

---

5. A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e especificando suas finalidades e características. Destaco aqui que o objetivo principal é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em 14/08/2022.

integrada, 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Os Institutos compõem a rede de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como as 41 universidades federais no Brasil. Entretanto, os Institutos além da educação superior possuem a educação básica no que diz respeito ao ensino médio.

Em que pese os colégios militares serem instituições de educação vinculadas à rede federal de ensino, os mesmos não compõem a amostra desse estudo. Entretanto, cumpre salientar que no Brasil existem 14 Colégios Militares, oferecendo ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. No Rio Grande do Sul (RS) existem 02 Colégios Militares, um em Santa Maria e outro em Porto Alegre. O ingresso nesses colégios se dá por concurso público com ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio ou também por amparo, há um regulamento próprio, destinado aos dependentes de militares. (Ministério da Defesa [Exército Brasileiro], 2022). Tal informação objetiva apontar que os Colégios Militares não possuem ingresso por cotas, mas, sim, um ingresso reservado exclusivamente aos dependentes de militares, reforçando assim a dificuldade ao acesso para as populações de baixa renda, porque a admissão aos demais se dá através de Concurso Público, com realização de duas provas sendo uma de Matemática e outra de Português. Muitos candidatos necessitam, previamente, frequentar cursinhos particulares com a finalidade de ampliar ou até mesmo conhecer conteúdos não ministrados em outras escolas. Para uma grande parte da população pagar por esses cursos é algo inviável, reforçando o acesso exclusivo a uma parcela privilegiada da população.

Compreende-se que entre as relevâncias desta investigação está a ausência de legislação específica que aborde sobre as ações afirmativas na educação básica nas instituições federais, uma vez que a Lei nº 12.711/2012 prevê a implementação destas somente no ensino superior e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Neste cenário, situam-se os Colégios de Aplicação, vinculados às Universidades Federais e aos Institutos Federais.

Importa destacar que, dos 24 Colégios de Aplicação no Brasil, oito deles não oferecem nenhum tipo reserva de vagas (cotas); cinco oferecem cotas somente para PCDs e 11 colégios oferecem outros tipos de cotas: para egressos de escola pública, com recorte socioeconômico, étnico-racial e para pessoas com deficiência e, portanto, se baseiam na Lei 12.711/12. No quadro dois configura uma síntese

dessas informações que constam na íntegra no apêndice II, sobre as cotas nos Colégios Aplicação.

### Quadro 02: Oferta de vagas por tipos de cotas nos Colégios Aplicação <sup>6</sup>

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA/ IFES	Tipo de Ingresso e quais tipos de cotas oferecem
1. UFPA COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público eletrônico/1 tipo de reserva de vagas - PCDs
2. UFRN NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Sorteio Público/3 tipos de reserva de vagas – PCDs, PPI e PSE
3. UFPE COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público/2 tipos de reserva de vagas-PCDs e estudantes oriundos de escolas públicas
4. UFS COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público/2 tipos de reserva de vagas – PCDs e PPI
5. UFV - CAP	Tipo ingresso: Exame de seleção/8 tipos de reservas de vagas M1', M2, M3, M4, M5, M6, M7 e M8
6. UFU ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA	Sorteio Público on-line / 6 tipos de reserva de vagas, M1 Perfil Socioeconômico, M2, M3, M4, M5 e M6
7. UFRJ COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público/4 tipos de reserva de vagas A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2 e F1 e F2
8. UFRGS COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público/4 tipos de reserva de vagas, M1, M2, M3 e M4.
9. UFSC COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público eletrônico e virtual/ 2 tipos de reserva de vagas, PCDs, PPI e Quilombolas
10. UFSC NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI	Sorteio Público/ 1 tipo de reserva de vaga, PCDS
11. UFMG CENTRO PEDAGÓGICO - CP	Sorteio/1 tipo de reserva de vaga, PCDs
12. UFMA COLÉGIO UNIVERSITÁRIO - COLUN	Exame de Seleção/ 4 tipos de reserva de vagas, PCDs, estudantes oriundos de escola pública e PPI
13. UFRR COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público Eletrônico e Virtual,/1 tipo de reserva de vagas, PCDs
14. UFF COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio/3 tipos de reservas de vagas, PPI 1, PPI 2 e RF.

6. Os detalhes das informações sobre o tipo de ingresso e modalidades de cotas estão apresentados no apêndice II.

7. A abreviatura “M” significa modalidade e a numeração vai especificando o que varia em cada instituição. Exemplos: M1 significa “candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita” na instituição UFV- Colégio Aplicação; já na UFU Escola básica M1 significa Perfil Socioeconômico (M1 - PSE): 08 vagas para candidatos/as com renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimo

15. UFPB ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - EEBAS	Sorteio público/1 tipo de reserva de vagas: somente para PCDs
16. UFAL UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFA TELMA VITORIA – UEIPTV	2 tipos de reserva de vagas: estudantes e servidores/funcionários (com prioridade para PCDs)

Fonte: Pesquisadora com base nos Sites das respectivas instituições, 2023.

Essa pesquisa documental considerou os documentos de domínio público como os sites das instituições e em algumas situações recorreu ao portal da transparência (como no caso dos relatórios com informações sobre ações afirmativas) para coleta das informações sobre a implementação da política de Ações Afirmativas. Entre os documentos destacam-se: relatórios institucionais sobre a gestão das ações afirmativas, resoluções institucionais para ingresso de cotistas, notícias das instituições sobre ações afirmativas, documentos sobre o número de vagas e tipo de cotas e/ou perfil dos cotistas das instituições, documentos sobre os cursos que possuem cotistas, conforme o demonstrado nos quadros 3, 4, 5 e 6.

### Quadro 03: Editais

Nome da Instituição – Tipo	Editais	Link
IFRS	Editais de ingresso 2012 a 2022	<a href="https://ingresso.ifrs.edu.br/">https://ingresso.ifrs.edu.br/</a> <a href="https://restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=143&amp;sub=1470">https://restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=143&amp;sub=1470</a>
UFRGS/ CAP	Edital de ingresso 2022 (1º edital por cotas)	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/11/Edital_ER_2022_Revisado.pdf">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/11/Edital_ER_2022_Revisado.pdf</a>

Fonte: Pesquisadoracom base nos sites das respectivas instituições, 2022-2023.

### Quadro 04: Normatizações do IFRS e CAP/UFRGS

Nome da Instituição	DOCS	Link
CAP/UFRGS	<b>Regimento CAP/UFRGS</b>	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2017/02/RegimCAp_Outubro-2005.pdf">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2017/02/RegimCAp_Outubro-2005.pdf</a>
	<b>Normas Regimentais do CAP/UFRGS de 2007</b>	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/07/Normas-Regimentais.pdf">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/07/Normas-Regimentais.pdf</a>
	<b>Projeto Político Pedagógico (2007-2019)</b>	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2023/05/PPP-Cap-VERSAO-2019-aprovada-no-consuni-de-11-de-maio-de-2023.pdf">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2023/05/PPP-Cap-VERSAO-2019-aprovada-no-consuni-de-11-de-maio-de-2023.pdf</a>
IFRS	<b>Regimento Geral do IFRS</b>	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf</a>
	<b>Regimento Complementar campus Porto Alegre</b>	<a href="http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/instituto-federal-de-educacao-ciencias-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul-campus-porto-alegre/3/f/f/3ffb0082acba9eef15ee4a971722ff3ac208d8476779020a78e735725cd586e3/30_Aprova_o_Regimento_Complementar_-_completo.pdf">http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/instituto-federal-de-educacao-ciencias-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul-campus-porto-alegre/3/f/f/3ffb0082acba9eef15ee4a971722ff3ac208d8476779020a78e735725cd586e3/30_Aprova_o_Regimento_Complementar_-_completo.pdf</a>
	<b>Regimento Interno Complementar do Campus Restinga</b>	<a href="https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Regimento_interno_complementar_v.06.2021.pdf">https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Regimento_interno_complementar_v.06.2021.pdf</a>
	<b>Resolução nº 020, de 25 de fevereiro 2014.</b> (Aprovar o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne))	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf</a>
	<b>Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014.</b>  Aprova a Política de Ações Afirmativas no IFRS	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf</a>
	<b>Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017..</b> (Aprova o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul)	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf</a>
	<b>Instrução Normativa 10/2017, de 21 de setembro de 2017.</b> Esta normativa dispõe sobre “o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos do IFRS.”	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Instrucao_Normativa_10_21092017.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Instrucao_Normativa_10_21092017.pdf</a>
	<b>Resolução nº 23/2019</b> (Aprova política ingresso indígenas)	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/Resolucao_023_19_Aprova_Politica_Ingresso_Indigena_IFRS_completa.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/Resolucao_023_19_Aprova_Politica_Ingresso_Indigena_IFRS_completa.pdf</a>

	<b>Instrução Normativa PROEN Nº 08/2020</b> (Regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS.)	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/IN-PEI-Indi%CC%81gena.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/IN-PEI-Indi%CC%81gena.pdf</a>
	<b>Instrução Normativa IFRS Nº 01/2021</b> (Regulamenta o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS.)	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/IN_01-2021_Regulamenta_ingresso_candidatos_autodeclarados_negros_PS_concursos.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/IN_01-2021_Regulamenta_ingresso_candidatos_autodeclarados_negros_PS_concursos.pdf</a>

Fonte: Pesquisadora com base em documentos institucionais das respectivas instituições, 2022.

### Quadro 05: Relatórios Institucionais de 2012 a 2022

<b>IFRS (Documentos gerais)</b>	Relatórios de Gestão anual de 2012 – 2022	<a href="https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-gestao-anual/">https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-gestao-anual/</a>
	Relatório de ações e resultados 2016 - 2022	<a href="https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-acoes-e-resultados/">https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-acoes-e-resultados/</a>
	Livro Ações Afirmativas do IFRS (2015)	<a href="https://drive.google.com/file/d/1FI39ibJhtqMYy7Bgjy6gE7J5iAGs64Mh/view">https://drive.google.com/file/d/1FI39ibJhtqMYy7Bgjy6gE7J5iAGs64Mh/view</a>
<b>IFRS Campus Porto Alegre</b>	Relatórios Comissão Própria de Avaliação (CPA) 2016-2022	<a href="https://poa.ifrs.edu.br/index.php/avaliacao-institucional/documentoscpa">https://poa.ifrs.edu.br/index.php/avaliacao-institucional/documentoscpa</a>
	Relatório de Assistência Estudantil 2012 – 2017	<a href="https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php/component/tags/tag/assistencia-estudantil">https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php/component/tags/tag/assistencia-estudantil</a>
<b>IFRS Campus Restinga</b>	Relatórios Comissão Própria de Avaliação (CPA) 2012-2022	<a href="https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/avaliacao-institucional/autoavaliacao/">https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/avaliacao-institucional/autoavaliacao/</a>

	Relatório de Assistência Estudantil 2018-2022	<a href="https://docs.google.com/spreadsheets/d/11QtD0exXIV6DwHsPjf2s2wJBMhXpQC3xps-ATkWoKSQ/edit#gid=555109038">https://docs.google.com/spreadsheets/d/11QtD0exXIV6DwHsPjf2s2wJBMhXpQC3xps-ATkWoKSQ/edit#gid=555109038</a>
<b>UFRGS/CAP</b>	Documento Institucional elaborado pela Direção(Vice- Direção da Noite) e Serviço Social	<b>Ações afirmativas e de permanência CAP-UFRGS. pdf</b>

Fonte: Elaboração dapesquisadora com dados disponibilizados pelas respectivas instituições, 2022/2023.

### Quadro 06: Notícias sobre ações afirmativas nos sites das instituições da amostra.

IFRS	
<a href="https://ifrs.edu.br/noticias/tags/acoes-afirmativas/">https://ifrs.edu.br/noticias/tags/acoes-afirmativas/</a> VII Fórum de Ações Afirmativas das Instituições Federais da Região Sul recebe inscrições	<a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2022/10/17/7o-forum-de-acoes-afirmativas-das-instituicoes-federais-da-regiao-sul-acontece-dias-19-e-20-de-outubro">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2022/10/17/7o-forum-de-acoes-afirmativas-das-instituicoes-federais-da-regiao-sul-acontece-dias-19-e-20-de-outubro</a> Data:11 de outubro de 2022
VI Fórum de Ações Afirmativas das Instituições Federais da Região Sul ocorrerá entre os dias 19 e 21 de outubro de 2021	<a href="https://ifrs.edu.br/vi-forum-de-acoes-afirmativas-das-instituicoes-federais-da-regiao-sul-ocorrera-entre-os-dias-19-e-21-de-outubro/">https://ifrs.edu.br/vi-forum-de-acoes-afirmativas-das-instituicoes-federais-da-regiao-sul-ocorrera-entre-os-dias-19-e-21-de-outubro/</a> Data:15 de outubro de 2021
Publicação sobre diversidades, ações afirmativas e inclusão na educação está no ar	<a href="https://ifrs.edu.br/publicacao-sobre-diversidades-acoes-afirmativas-e-inclusivas-na-educacao-esta-no-ar/">https://ifrs.edu.br/publicacao-sobre-diversidades-acoes-afirmativas-e-inclusivas-na-educacao-esta-no-ar/</a> Data:20 de agosto de 2020
Processo seletivo especial para ingresso de estudantes indígenas abre inscrições no IFRS	<a href="https://ifrs.edu.br/processo-seletivo-especial-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-abre-inscricoes-no-ifrs/">https://ifrs.edu.br/processo-seletivo-especial-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-abre-inscricoes-no-ifrs/</a> Data:07 de janeiro de 2022
Livro sobre “Ações Afirmativas no IFRS”(2015)	<a href="https://cta.ifrs.edu.br/livro-acoes-afirmativas-do-ifrs/">https://cta.ifrs.edu.br/livro-acoes-afirmativas-do-ifrs/</a> Data:23 de fevereiro de 2020
CAP/UFRGS	
Prêmio destaque Troféu Luiza Bairros de Ações Afirmativas 2017. Práticas pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS em uma proposta de educação das relações étnicorraciais – Profa. Tanise Müller Ramos	<a href="https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/2017/10/25/premiacoes-do-cap-no-salao-ufrgs-2017/">https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/2017/10/25/premiacoes-do-cap-no-salao-ufrgs-2017/</a> Data: 25 de outubro de 2017
UFRGS celebra 10 anos da aprovação da Lei de Cotas.	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-celebra-10-anos-da-aprovacao-da-lei-de-cotas#:~:text=Segundo%20a%20Pr%C3%B3%2DReitora%20de,vagas%20para%20as%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.">http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-celebra-10-anos-da-aprovacao-da-lei-de-cotas#:~:text=Segundo%20a%20Pr%C3%B3%2DReitora%20de,vagas%20para%20as%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.</a>

Fonte: Elaboração pesquisadora com base nos sites das instituições, 2022.

Essa pesquisa teve como referência um conjunto de legislações tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) entre outras que contribuíram com a revisão teórica do estudo. Contudo, destaca-se entre as legislações e/ou resoluções institucionais do universo amostral da pesquisa: a Lei 9394/96, a Lei 12.711/12, a Lei 11.892/2008; a Resolução 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde; o Decreto 9053 de 12/03/1946; a Portaria 959 de 27/09/2013 do MEC, Portaria 694, de 23 de setembro de 2022 do MEC e o Estatuto (aprovado pelo Conselho Universitário/UFRGS em sessão de 23 de setembro de 1994 /Decisão nº 148/94) e Regimento da UFRGS (aprovado pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa em sessão de 22 de dezembro de 1995 /Decisão nº 183/95 e Resolução nº 42/95) de e Regimento do CAP/UFRGS (aprovado no Conselho de Unidade 18/10/2005 – Ata 021/2005-CA).

**Quadro 07: Legislações e Resoluções sobre Ações Afirmativas para Educação, pertinentes a amostra da pesquisa**

Documento	Governo	Acesso
Lei 11.892/2008	Luiz Inácio Lula da Silva	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm</a>
Esta lei assinada em 29/12/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.		
Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 do MEC	Dilma Rousseff	<a href="http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf">http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf</a>
Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.		
Decisão nº 268/2012 CONSUN/UFRGS	Dilma Rousseff	<a href="https://www.ufrgs.br/consun/wp-content/uploads/2023/07/Dec268-12-Acoes-Afirmativas-consolidada-2023.pdf">https://www.ufrgs.br/consun/wp-content/uploads/2023/07/Dec268-12-Acoes-Afirmativas-consolidada-2023.pdf</a>
Esta decisão instituiu o Programa de ações afirmativas na UFRGS e teve sua redação alterada por: Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012 Decisão nº 406/2013, de 26/08/2013 Decisão nº 245/2014, de 04/07/2014 Decisão nº 312/2016, de 30/09/2016 Decisão nº 212/2017, de 22/09/2017 Resolução nº 130, de 02 de julho de 2021 Resolução nº 114, de 23 de junho de 2023.		
PORTARIA No – 43, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 MEC/SESU	Dilma Rousseff	<a href="https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf">https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf</a>
Esta portaria assinada em 27/09/2013 estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.		
Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. IFRS	Dilma Rousseff	<a href="https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf">https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf</a>

Esta resolução aprova e dá orientações para a implementação da Política de Ações Afirmativas do IFRS		
Decisão nº 366/2015 CONSUN/UFRGS	Dilma Roussef	<a href="https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-366-2015/">https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-366-2015/</a>
Esta decisão aprova as Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS.		
Lei 13.409/2016	Michel Temer	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm</a>
Esta lei passou a vigorar em 28 de dezembro de 2016, alterando os artigos 3º, 5º e 7º da lei 12.711/12, acrescentando a reserva de vagas para PCDs.		
Decisão nº 312/2016 CONSUN/UFRGS	Dilma Roussef	<a href="https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148990/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2016_312_15494.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148990/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2016_312_15494.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
Esta decisão aprova as mudanças na Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário, que descreve sobre os objetivos e como deve ocorrer às ações afirmativas na UFRGS.		
Decisão nº 212/2017 CONSUN/UFRGS	Michel Temer	<a href="https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-212-2017/">https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-212-2017/</a>
Esta decisão altera alguns artigos da decisão nº 268/2012-CONSUN sobre ações afirmativas na UFRGS		
Portaria Normativa MEC, nº 9 de 05 de maio de 2017	Michel Temer	<a href="http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf">http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf</a>
Esta portaria altera a Portaria Normativa nº18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino, e a Portaria Normativa MEC nº21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu.		
Resolução nº114/2023 CONSUN/UFRGS	Luiz Inácio Lula da Silva	<a href="https://www.ufrgs.br/consun/wp-content/uploads/2023/07/Res114-23-Altera-Dec-268-12-Vagas-Indigenas.pdf">https://www.ufrgs.br/consun/wp-content/uploads/2023/07/Res114-23-Altera-Dec-268-12-Vagas-Indigenas.pdf</a>
Esta resolução do Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS de 23 DE JUNHO DE 2023, dispõe sobre oferta de vagas para estudantes indígenas nos Cursos de Graduação.		
Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023	Luiz Inácio Lula da Silva	<a href="http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.723-2023?OpenDocument">http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.723-2023?OpenDocument</a>
Esta Lei altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, acrescenta os Quilombolas e altera o valor da renda para inclusão nas cotas sociais.		

Fonte: Pesquisadora com base nas Legislações e Resoluções pertinentes (2022/2023).

Os documentos coletados foram organizados em planilhas de acordo com os objetivos e questões norteadoras da pesquisa. Para a busca do material nos documentos em análise, foram utilizados os seguintes descritores: ações afirmativas, Educação Básica e Superior, Legislações sobre cotas no Brasil. Para os critérios de inclusão foram consideradas: instituições federais de Ensino Superior e Básico de Porto Alegre/RS, já citadas na amostragem; e documentos disponíveis

nos sites das instituições pesquisadas. Os critérios de exclusão foram referentes aos documentos que não estabeleciam relações no que diz respeito às categorias da investigação utilizadas como descritores.

Quanto à análise dos conteúdos coletados, a referência teve como base Bardin (2011), descrevendo que para organizar a análise de conteúdo devem ser contemplados três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Cabe destacar que a pré-análise constitui-se na fase de organização propriamente dita e geralmente “[...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 95). Considerando a fase de organização é neste momento que se elabora um esquema de trabalho com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Para a referida autora envolve a leitura “flutuante” (*ler, reler, ler de novo*). A segunda fase constitui-se na etapa de exploração do material quando se escolhe as *unidades de codificação*. Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo consistiu na classificação em blocos que expressassem determinadas categorias que estão na própria questão condutora da busca do dado ou informação. Todo o processo de análise foi seguindo as questões orientadoras do estudo visando respondê-las e atingir os objetivos propostos.

Relativo aos aspectos éticos, por se tratar de uma pesquisa documental a partir de dados coletados e de informações públicas, considerou-se a Resolução CNS/MS Nº510/2016 que aponta: “pesquisa que utiliza informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, segundo a qual todo documento produzido ou sob a guarda do Estado é de natureza pública, a menos que permita a identificação individual ou implique em questões de segurança pública” (BRASIL, 2011). É o caso de estudos que se baseiam em dados, disponíveis na internet sem necessidade de senha para o acesso, pois se trata de pesquisa que utiliza informações de domínio público. Um exemplo são as investigações realizadas sobre informações divulgadas em jornais de grande circulação, pesquisa censitária, que é a de domínio público e realizada pelo IBGE, pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual. Dessa forma, “revisão da literatura científica, uma vez que o pesquisador trabalha com artigos, livros e outros materiais

já publicados e, portanto, de domínio público”. não necessitam passar pelo Comitê de Ética. (BRASIL, 2016).

Entretanto, ressalta-se a importância da devolutiva dessa pesquisa para a sociedade e a relevância para a divulgação e afirmação da política pública de ações afirmativas, de maneira a inserir na agenda pública, estratégias para se avançar com as cotas e as condições para os estudantes cotistas concluírem seus processos formativos. Para além do já posto, o ano – 2022 – foi um ano de monitoramento e avaliação das cotas e de reconhecer como vem se dando esta implementação no período que compreende esse estudo (2012-2022). Constitui-se um desafio e um compromisso enquanto cidadã, pesquisadora, pedagoga e servidora pública de uma instituição de ensino público federal. Da mesma forma, o compromisso ético da pesquisa, a construção de artigos e a participação em eventos das áreas do Serviço Social e da educação, assim como a realização de um seminário na UFRGS com esta pauta, são metas a serem cumpridas como forma de socialização dos resultados encontrados e a respectiva produção de conhecimentos.

Em todo processo de pesquisa, a revisão teórica iniciada, após a definição do objeto de estudo, foi fundamental para subsidiar as reflexões que emergiram ao longo da investigação, assim como para dialogar com os achados do estudo. As principais categorias da investigação foram definidas sendo: Educação; Educação Básica e Superior; Política Social Pública e Ações Afirmativas. O processo de revisão teórica exigiu uma ampla busca por produções de conhecimentos já existentes sobre o objeto de estudo. Assim, foi fundamental por meio do estado da arte acessar o banco de teses e dissertações da CAPES na área do Serviço Social, entre outros artigos indexados, com o recorte temporal do período 2012-2022, que contribuíram com esta revisão trazendo os aspectos sócio-históricos e conceituais que subsidiaram a caminhada investigativa.

Para fins de organização, além desta introdução, no primeiro capítulo contextualizou-se a temática – objeto dessa pesquisa – assim como, se estabeleceu a caminhada metodológica dialogando com alguns dos achados do estudo. O leitor ou leitora observará que ao longo da dissertação vai se trazendo os achados da pesquisa em diálogo com os fundamentos e reflexões teóricas e práticas que suscitaram este processo. A dissertação inclui mais dois capítulos. O segundo capítulo trata da Educação como Política Social Pública no Brasil e traz como itens de discussão: as afirmações necessárias para ações afirmativas e os avanços e

desmontes das ações afirmativas no recorte de tempo de 2012 a 2022. O capítulo três, sobre as Ações Afirmativas, trata da dimensão sócio-histórica e conceitual das ações afirmativas ao longo do recorte temporal dessa Dissertação e discorre a partir de uma revisão bibliográfica da produção de conhecimentos sobre o tema no âmbito do Serviço Social. Por fim, são tecidas as considerações finais.

## **2. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: o debate sobre as ações afirmativas**

Ao discorrer sobre educação reporta-se a Paulo Freire (2003; 2014; 2021) que preconiza em suas obras a educação libertadora, emancipatória e como forma de superação da opressão. A concepção de educação Freiriana é pautada na filosofia e/ou ciência do conhecimento colocada em prática, pois “A educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática ” (2003, p.40). Educar está alicerçado na prática de uma teoria sobre o conhecimento, portanto toda ação com propósitos educacionais estaria conectada com o processo de conhecimento. Neste sentido, é fundamental entender a educação no seu escopo político, pois segundo Paulo Freire (2003, p.40), “a educação [...] é naturalmente política, tem a ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.” Percebe-se que o caráter político é parte constituinte da natureza da educação, ou seja, uma dimensão política intrínseca.

Paulo Freire (1993, p.45) se referia ao processo de alfabetização como um elemento de formação da cidadania, pois defendia que “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e que cidadania tem relação com esse uso dos seus direitos e, neste caso, nos referimos ao direito à educação sem distinção de classe, raça, etnia, gênero entre outros marcadores sociais. Contudo, para que a alfabetização possa ser um instrumento para a formação da cidadania ela precisa ser assumida como “um ato político e, jamais como um fazer neutro” (FREIRE, 1993, p. 45). Tonet (2013, p.19) ao se referir aos estudos de Freire sobre cidadania nos afirma “parece razoável admitir que por plenitude de cidadania ele queira significar plenitude da liberdade, entendida, obviamente, como um processo de construção [...] sua condição”.

Neste sentido, o Estado tem um papel fundamental na contribuição desta cidadania por meio da formulação, implementação de políticas de educação com recursos e financiamento para a sua concretização. Para Frigotto (1995) a democratização do Estado – e entende-se do acesso ao direito à Educação – está relacionada com a democratização do próprio fundo público destinado às políticas públicas que constituem num caminho para a construção de uma sociedade democrática.

Para que o direito à educação e outros direitos como o da saúde, moradia, transporte e emprego sejam garantidos, o tamanho do Estado tem que, pelo menos, dobrar. Não se trata, todavia, de um Estado autocrático, privatista e centralizador, mas de um Estado essencialmente democrático. Isto pressupõe forças democráticas organizadas com capacidade efetiva de gerir e controlar este fundo ampliado. (FRIGOTTO, 1995, p.193).

Para tanto, importa haver uma pedagogia centrada no sujeito, visando à emancipação da pessoa, para que se possa sair da situação de oprimidos para se tornar protagonistas da própria história. Esse protagonismo vai ocorrer conforme a dialogicidade presente nas relações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Segundo Freire (2021, p. 95),

[...] para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Percebe-se que os sujeitos se educam mediante as interações que constroem. Para esse autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2021, p.95).

Para avançar na discussão e compreender as concepções de educação reporta-se ao que afirma Mészáros (2005) em seus estudos, pois o filósofo trata a educação em dois sentidos: formal e não formal. A educação formal que se dá nos espaços escolarizados, não se constitui na única forma de vivenciar processos educativos. O processo educativo dos sujeitos perpassa os muros escolares e estão presentes nas esferas sociais, culturais, políticas que circulam os sujeitos sociais nas dinâmicas sócio-históricas.

Para Rosa Fernandes (2016, p. 99), “a educação é entendida como um processo permanente e difuso em toda vida social; portanto, possui um papel central a desempenhar, como por exemplo, no âmbito da consolidação dos direitos sociais e

da cidadania, por meio das políticas de proteção social”. Segundo a autora a educação deve acontecer em caráter emancipatório dos sujeitos e não na ótica capitalista, que exclui as pessoas.

Com relação às experiências que ocorrem no exterior do sistema formal de ensino “é possível encontrar na literatura das ciências da educação, que dá conta da discussão histórica da educação permanente, relatos de experiências de educação popular que estão relacionados à educação de adultos (FERNANDES, 2016, p. 92). Significa considerar que, para além dos espaços escolarizados, os processos de educação são vivenciados, assim como os exemplos da educação popular e, ainda, as experiências com adultos. Na educação popular, o ensino principalmente na alfabetização de adultos, parte do cotidiano do educando, dos interesses e conhecimentos destes para o educador desenvolver sua aula. Para Melo (1986 p. 51) essa perspectiva da educação popular,

em primeiro lugar modifica a relação entre quem aprende e o saber existente (relação de dominador dominado [...]) e em segundo lugar, altera a maneira como se elabora e desenvolve o próprio saber, outorgando um papel cada vez mais ativo a quem aprende que se torna genuinamente o sujeito da aprendizagem.

Esse entendimento faz com que o adulto se torne sujeito, protagonista da sua própria história e não um objeto da história. Dessa forma, as lutas sociais em busca e defesa dos direitos sociais, como o acesso à educação, são importantes para os processos formativos da classe trabalhadora. Os movimentos sociais (negro, indígenas, pessoas com deficiência, estudantil, entre outros) são fundamentais para democratização das lutas pelas ações afirmativas e estratégias políticas para não somente o acesso, mas a permanência nos espaços escolarizados da educação.

Também ressalta-se que a educação como um campo de disputa de interesses se apresenta com duas funções: a primeira atende a um papel de qualificar as pessoas para uma economia como um todo, atendendo a lógica do mercado e as tendências para a inserção na engrenagem da produção e reprodução do capital; a segunda é a construção do aparato político socialmente construído com seus métodos de controle, tal como expresso no movimento reacionário “Escola sem partido”<sup>8</sup>. Tal movimento tem como objetivo principal o controle ideológico da práxis

---

8. A Escola sem Partido pode significar duas coisas: a primeira delas é um movimento formado, sobretudo por pais e estudantes em defesa de uma educação escolar neutra. Em segundo, a Escola

docentes, visando atingir e denunciar os (as) “doutrinadores” marxistas e a “ideologia de gênero” em sala de aula, em especial atacada pelos conservadores e gestores de extrema direita.

A educação é reconhecida como um processo contínuo de aprendizagem. Para Mészáros (2005, p. 55) “temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”. A educação tem o papel de buscar a ruptura, seja ela total ou parcial do capital, meio no qual as sociedades estão estruturadas.

Segundo Penna (1987, p. 81), ao tratar sobre a educação, com base em Fernando de Azevedo<sup>9</sup>, a educação transformadora é aquela “capaz de contribuir para a democratização de oportunidades e capaz de ser também fator de dinamização da cultura”. A autora nos traz a finalidade da educação reconhecendo que toda a educação,

[...] varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil (PENNA, 1987, p.186).

É importante, fazer referência à escola como sendo uma instituição funcional que, dependendo das estruturas sociais e econômicas vigentes na sociedade, torna-se “uma presa da classe conservadora, interessada na manutenção de um tipo de educação” (PENNA, 1987 p. 84). Nesse sentido, a escola é um meio de preservação dos interesses da classe dominante, pois para Fernando de Azevedo, citado por Penna:

---

sem Partido é também um projeto de lei que busca estabelecer os deveres e direitos dos professores em sala de aula, como forma de impedir que os docentes possam transmitir a seus alunos suas visões de mundo. Disponível em: [https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwo\\_KXBhAaEiwA2RZ8hJF0cG4vttrTg1T5i7IYPndp5qv2LnZS-HQepME16lmY\\_V0K-BmqgBoChmgQAvD\\_BwEA](https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwo_KXBhAaEiwA2RZ8hJF0cG4vttrTg1T5i7IYPndp5qv2LnZS-HQepME16lmY_V0K-BmqgBoChmgQAvD_BwEA)Acesso em: 24 julh. 2022.

9. Fernando Azevedo foi um educador, sociólogo brasileiro, defensor de uma educação pública, gratuita e laica em todos os seus níveis, considerando-a um dever do Estado e um direito do cidadão. Sugerimos ver: PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo: Educação e Transformação. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1987.

[...] as instituições educativas, principalmente suas maneiras de funcionar e os quadros humanos que as integram, refletem fielmente a distribuição do poder. As instituições educativas, principalmente as do ensino secundário e superior, encontram-se intimamente ligadas aos interesses de grupos ou classes dominantes. Essas, em geral, são interessadas em um determinado tipo de educação secundária e superior. É precisamente o tipo que lhes garante a sua própria continuidade. Onde quer que seja os grupos dominantes são essencialmente conservadores e, em tais condições, não admira que a escola adquira uma feição rígida e hostil à renovação. (1987, p.84).

Frigotto (2003) traz o caráter contraditório da educação e a reconhece como um espaço de disputas hegemônicas, ao tempo em que considera que o discurso da modernização, de fato, se configura em um retrocesso histórico, pois com base na teoria marxista afirma que a,

alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela gesta no embate contra hegemônico de dentro desta materialidade. No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano (FRIGOTTO, 2003, p. 203).

Nesse estudo, o foco trata das instituições públicas federais de educação básica e superior. De acordo com Fernando de Azevedo, apud Penna (1987) a universidade é “peça fundamental em uma democracia, deveria constituir aquele espaço para ‘conversações intermináveis’, reino da liberdade, da dúvida e da discussão, molas propulsoras de todo o pensamento crítico e criador”.

Como aponta Fernando de Azevedo, as Universidades têm papel principal numa democracia para construção de um saber crítico, também um papel fundamental referente à população, em seus projetos de extensão. Nos momentos de grande aflição no país, a Universidade está presente. No auge da pandemia do Covid19, foram as Universidades que tiveram um papel principal na pesquisa, mesmo com poucos investimentos no Governo Bolsonaro. Para Penna (1987, p. 67) “as sociedades têm tido, através dos tempos, instituições cuja função é a de elaborar, desenvolver e transmitir a cultura do seu tempo”.

Entretanto, ao longo da história as universidades têm servido às classes sociais dominantes e ao capitalismo. Para a referida autora:

A universidade só poderá ser, porém a morada da liberdade, condição para que possa exercer sua função de criação e elaboração crítica da cultura de

uma época, se nela prevalecerem o respeito, a pesquisa e a discussão da verdade. (PENNA, 1987, p. 68).

Portanto, a pesquisa e o diálogo intercultural não são algo dado, nestas instituições. São construções permanentes e que se deparam com processos de desmontes e projetos antagônicos, como no caso das cotas: uns defendem, e outros criticam.

Considerando a revisão teórica percorrida é fundamental uma aproximação com os avanços das legislações brasileiras no campo da educação, ainda que haja muitas contradições e abismos entre gerações e classes sociais, grupos étnicos e raciais para o acesso ao direito à educação.

## 2.1 A POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO: afirmações necessárias

É na Constituição Federal Brasileira, promulgada em cinco de outubro de 1988, que a existência de um capítulo dedicado à Educação afirma o direito social e o dever do estado para com a provisão da educação no país. A constituição tem na sua origem o desafio de redistribuição da renda socialmente produzida por meio de um conjunto de políticas sociais públicas e por isto é reconhecida como constituição cidadã. O artigo 205, do capítulo da Educação, refere que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Outro artigo importante nesse contexto – embora já tenha sido mencionado na introdução desse trabalho – o “Direito à Educação”, Artigo 208 está formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a garantir por meio de legislação o direito à educação gratuita para todas as pessoas no ensino básico, pois no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, é pela primeira vez em nossa história Constitucional que se explicita a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação. (OLIVEIRA, 1994). Importante reconhecer que a educação de acordo com Guerra, Figueiredo e Zanardini (2020) é resultado de uma “demanda expressa pela luta dos movimentos sociais, que resultou na ampliação do período de escolarização obrigatória e, portanto, gratuita”. Para as autoras a educação enquanto um direito “apesar de positivado ordenamento normativo brasileiro sofreu impactos e alterações decorrentes da implementação da política neoliberal.” Tal afirmação nos leva a reconhecer a importância e a necessidade de que “se tenha clareza sobre os limites e possibilidades das políticas sociais sob o capitalismo na garantia e efetividade dos direitos sociais” (GUERRA, FIGUEIREDO e ZANARDINI; 2020, p. 2189).

Em que pese o avanço da Constituição democrática de 1988, percebe-se que mesmo com algumas legislações versando sobre o assunto “educação para todos” ainda é insuficiente para garantir, por exemplo, que as 244 mil crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, tenham acesso à escola pública gratuita, laica e de qualidade. (PUENTE, 2021). O direito à educação ainda é algo a ser percorrido para oportunizar a todos o seu acesso. Entretanto, o que temos visto são lutas sociais de alguns segmentos, como a população negra e indígena, para a real efetivação desse direito ao acesso escolar, como no caso das cotas.

Na tentativa de apresentação de uma sintetizada linha do tempo (apêndice III) buscou-se algumas legislações que foram sendo implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 e que demonstram a evolução dessas normas. Na linha de tempo a seguir, estão contempladas algumas, usadas como referência para esse trabalho. Importante considerar que esses direitos, apesar de positivados ao longo da história, vão sofrendo modificações de acordo com as políticas governamentais e as lutas reivindicatórias da sociedade.

## Linha do Tempo das Legislações implementadas no Brasil, após a Constituição Federal de 1988:

1992 - Instituído o Programa de Crédito Educativo (PCE) para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de graduação (Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992).

1993 - Criada a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº489, de 18 de março de 1993), no contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia. O Brasil assumiu internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamentou a base nacional comum.

2000 - Consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, objetivando difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor.

2001 - Lei 10.172 de janeiro de 2001 – Definiu o Plano Nacional da Educação Superior.

2001 - Lei nº 10.260/2001-Dispôs sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

2002 - Lei nº 10.558/2002 – Criou o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.

2004 - Lei nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências.

2005 - Lei nº 11.096/2005 – Instituiu o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

2007 - Decreto nº 6.096/2007 – Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

2010 - Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010-Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

2012 - Lei nº 12.711/2012-Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

2012 - Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 – Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

2012 - Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 – Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

2012 - Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012 – Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU.

2016 - Lei nº 13.409/2016 – 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.

2019 - Lançou em 17 de julho o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, que tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.

2019 – Lançou em 5 de setembro de 2019 o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implementação de 216 colégios até 2023. O objetivo é promover a melhoria na qualidade da educação básica.

2019 – Lançou, em 8 de outubro, o Programa Novos Caminhos tem como meta aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos focados nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. É dividido em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovar para crescer.

Fonte: Borges; Borges, 2021.

Das 43 legislações e/ou Programas citados no apêndice III, destacam-se algumas delas como a LDB (1996), os PCNs: 1º ao 5º ano (1997); 6º ao 9º ano (1998); Ensino Médio (2000); a Lei 12.711/12, a Lei 13.409/16 entre outras, que são referências na revisão de literatura desse trabalho e/ou compõem os documentos analisados. Contudo, chama a atenção o período de 2019 do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que passa a fortalecer e a instituir uma lógica de privatização da educação. Em 17 de julho de 2019, foi instituído o Programa Future-se, objetivando a autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), captando recursos com organizações sociais e de fomento. A percepção é de que o Governo Bolsonaro agia através deste Programa de uma forma contraditória, por um lado dava autonomia financeira, por outro as IFEs tinham que captar investimentos numa lógica de mercantilização da educação.

Ainda em 2019, em 05 de setembro, foi instituído o Programa Nacional das Escolas cívico-militares, prevendo a implementação de 216 colégios até 2023, de educação básica, com a tentativa de “burlar ou acabar” com a democracia, pois não houve participação popular nesta decisão, e acabou sendo uma tentativa de instituir no país um modelo de educação militar, através das escolas cívico-militares. Além das legislações citadas, destaca-se também, o Programa Novos Caminhos, lançado em 08 de outubro de 2019, que tinha o intuito de aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos, focado em “três eixos: Gestão e

Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovar para crescer”. Percebe-se aqui mais uma vez a ideia da educação com o objetivo apenas de atender ao mercado de trabalho, como instrumento de reprodução na sociedade capitalista. Essa ideia de mercantilização da educação já era perceptível no governo de Michel Temer, quando foi instituída com a Lei nº 13.415/2017 a Reforma do Ensino Médio, que iniciou sua implementação em 2022. Segundo Costa, (2023, s.p.), com a Reforma do Ensino Médio ficou evidente:

[...] a interferência empresarial da reforma educacional brasileira, de maneira que a doutrinação liberal se tornou ponto central na organização curricular, enquanto a fundamentação teórica, científica, filosófica, sociológica, histórica, artística, cultural foi secundarizada, e por vezes praticamente desapareceu.

Para o citado autor essa Reforma foi um “golpe contra a formação da juventude brasileira [...] o caminho deve ser a revogação da reforma e, para garantir que isso ocorra, o fortalecimento das mobilizações é urgente.” Diante do exposto, percebe-se que a sociedade precisa se unir e reagir em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, democrática e para todos, visando a “emancipação humana e não aos interesses do mercado”. (COSTA, 2023, s.p.).

É fundamental reafirmar o quanto a educação se constitui como um direito social e, portanto, uma política social. É por meio das políticas sociais, seus serviços, programas e projetos que materializamos o acesso da população aos seus direitos sociais, como o direito à educação, sua defesa e ampliação devendo ser afirmadas cotidianamente.

É preciso reconhecer toda e qualquer política social de forma crítica, retirando a perspectiva desta enquanto mera ação do Estado que a gerencia; a concepção sob a ótica capitalista perpassa valores contrários ao direito, vindo carregados de princípios conservadores como a caridade. Durante as transformações capitalistas – que acompanham as relações desiguais e antagônicas entre capital e trabalho – depara-se também “com valores nem sempre afins entre si como solidariedade, autossustentabilidade, cidadania e meritocracia” (PEREIRA, 2016, p. 205). Para Potyara Pereira (2008), a compreensão do conceito de política social como política pública e direito de cidadania é fundamental quando estamos tratando de direitos sociais. Segundo, Guerra, Figueiredo, Zanardini, (2020):

A proclamação de Direitos Sociais, particularmente da Educação, proclamados e positivados, significa respaldo legal para a efetivação do

acesso à escola. Por outro aspecto, a não efetivação desse direito, bem como a lógica da mercantilização da Educação, restringem o acesso à escola a um significativo contingente populacional. A restrição do acesso à escola dissimula a dimensão político-ideológica ao preconizar a Educação na perspectiva mercadológica. (GUERRA, FIGUEIREDO, ZANARDINI, 2020, p. 2189).

É preciso considerar que a mercantilização da educação restringe o acesso à classe dominante, sendo que diferentes segmentos como a classe trabalhadora, indígenas, quilombolas, negros, PCDs, entre outros, ficam restritos ao acesso à educação.

Neste sentido é fundamental dar ênfase à formação sócio-histórica brasileira que tem características marcadas por processos de colonização, escravização e diferentes discriminações seja pela raça, etnia, classe, religião, gênero, entre outras. Segundo Silva (2023), a colonização no Brasil se deu por um processo de invasão, exploração do território e dos povos originários, realizado por Portugal e que ocorreu entre os séc. XVI e XIX. Esse processo de colonização teve três grandes ciclos econômicos: o ciclo do pau-brasil, o do açúcar e do ouro. O trabalho era realizado, majoritariamente, por trabalhadores escravos indígenas ou africanos. A escravização de indígenas foi proibida em meados do século XVIII, e a de africanos, só no fim do século XIX.

A escravização ficou marcada por ser cruel, desumana, afetando a vida de indígenas e africanos com uma violência extrema. O trabalho diário era longo e extenuante, as agressões eram comuns, a alimentação precária e os escravizados ficavam proibidos, muitas vezes, de cultivar elementos da própria cultura. (SILVA, 2023). Nesse cenário, a resistência era uma solução para muitos escravos, que fugiam, formavam quilombos, no caso dos povos negros, se rebelando contra seus senhores e lutando para libertar seu povo, oprimido e escravizado pelos portugueses. (SILVA, 2023, s/p).

Segundo Batalla (2019), em seus estudos sobre os povos indígenas, para os colonizadores existem somente dois extremos: os colonizadores e os colonizados, os dominadores e os dominados, os superiores e os inferiores. Destaca-se aqui que para o capitalismo – e segundo Marx (1996) - a sociedade se divide em dois grupos: a burguesia e o proletariado. A burguesia composta pelos detentores dos meios de produção e o proletariado, representada pela classe trabalhadora, ou seja, pelos que têm a força de trabalho. No capitalismo a burguesia explora a classe trabalhadora.

Para Marx (1996) são processos que se perpetuam e se agravam nas relações de produção e reprodução do capital, como as vivenciadas neste século XXI.

Ao seguir nessa linha do tempo, conforme o regime colonial vai se estruturando, os colonizadores modificam toda a estrutura social e cultural dos indígenas, desrespeitando toda sua história, religião, cultura e sua singularidade, tornando todos uma única categoria: “índios”. A colônia vai se apropriando das terras e explora a mão de obra indígena, ignorando suas identidades e diversidades, “de modo que o mundo euro americano se torna um mundo bipolar, de um lado o colonizador e de outro o colonizado” (BATALLA, 2019, p.112).

Nessa relação colonizador e colonizado existe um choque de cultura (englobando também, diferenças raciais), pois para os colonizadores não havia importância na distinção existente entre os colonizados, negros e índios eram inferiores e dominados, e portanto, eram diferentes dos colonizadores<sup>10</sup>. (BATALLA, 2019, p.112).

Enquanto isso “o negro escravizado era adquirido através da compra.” O tratamento dado aos negros africanos, é semelhante aos índios no momento em que se desvaloriza as características distintas dos povos africanos, etnia, cultura e individualidade, denominando “todos de origem africana, em uma só ‘categoria negro’, assim como fizeram com a categoria índio””. (BATALLA, 2019, p.114).

Krenak (2019) trata da existência no Brasil da escravização indígena e negra e de seus reflexos até hoje. Para Krenak (2022, p.23) o povo indígena ainda nos dias atuais é alvo de violações: “Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança”, Ainda é preciso retomar o mito da democracia racial que apresentava o Brasil “como um paraíso onde as relações entre branco e negro, e branco e indígena são harmoniosas, isto é, sem preconceito ou discriminação, a não ser pelos preconceitos de ordem socioeconômica que

---

10. Com relação, a categoria mestiço, cabe ressaltar a distinção entre o mestiço biológico e a categoria social do mesmo. Existe o mestiço que é resultado da miscigenação do colonizador e colonizado, mas também há a definição dos socialmente definidos como mestiços, que são produto da ampla miscigenação de indígenas e de negros. A empresa colonial tinha funções que iam além das que poderiam ser desempenhadas por colonizadores e colonizados, nesta situação entram as funções dos mestiços, como categoria social. Estes exerciam funções diferentes da população indígena. Os mestiços, sofriam uma pressão aculturativa, a eles eram concedidos privilégios. Enfim, ocupavam um status diferente dos índios. (BATTALA, 2019, p.113). Dentro do segmento social colonizador e colonizado, existia um novo segmento social, o mestiço que servia ao regime dominante.

atingem a todos os brasileiros sem diferença baseada na cor da pele.” (MILANEZ, ET AL, 2019, p. 2167-8).

A cultura indígena surge da relação colonial, “rompendo com todo o passado pré colombiano”, desconsiderando a cultura e sociedades pré-existentes. A cultura desses povos se modifica pós-colonização para se tornar “a cultura do colonizado, que só é compreensível como parte da situação colonial” de um povo subjugado e sacrificado pelo colonizador. (BATALLA, 2019, p.115). Esse povo colonizado, necessita adaptar-se a essa cultura nova, abandonando suas origens, aculturando-se para viver subjugado por seus colonizadores, numa relação de inferioridade, abandonando seus costumes, sua religião, muitas vezes perdendo totalmente sua língua mãe. Segundo o citado autor.” A etnia, como categoria é utilizada para identificar unidades socioculturais, é uma categoria de ordem mais descritiva”. (2019, p.122). Para Momesso; Meirelles (2016, p. 112) o termo etnia “é usado para definir um grupo culturalmente homogêneo e desvincula-se totalmente de outros marcadores instituintes, ligados a critérios biológicos, de raça, sexo, idade”, entre outros. Os grupos da mesma etnia possuem “códigos linguísticos, religiosos, sociais, ” entre outros, em comum e os repassam para as próximas gerações.

É relevante destacar que “a libertação do colonizado, não significa a supressão das entidades étnicas, surge a possibilidade de retomar em suas identidades, sua cultura, sua língua e reassumirem o controle de seu próprio destino.” (BATALLA, 2019, p. 123). Assim, se percebe que categorizar o indígena e os povos de origens africanas como negro, em categorias únicas, é uma forma de desvalorizar e enfranquecer suas diferenças culturais e de fragilizar a transmissão através das gerações, de sua língua mãe, religião entre outros aspectos peculiares, singulares e relevantes para cada etnia.

Embora não estejamos mais no período colonialista, as relações de exploração, de dominação e de inferiorização étnico e racial, ainda ocorrem, por meio de diversas violações de direitos evidenciadas em nosso país, por meio de invasões de terra, garimpo ilegal, contaminação da água, criminalização de pessoas negras, do racismo estrutural e sua dimensão institucional, homicídios de jovens negros, feminicídios de mulheres negras, entre outras violações. A presença da colonialidade ainda é vigente, pois segundo Quijano, (2000, p. 343), “a colonialidade seria a outra face da modernidade, seu lado negativo, obscuro. Raça, gênero e

trabalho foram as três instâncias de classificação, ao mesmo tempo, constituintes do capitalismo mundial moderno/colonial”. Para Quijano (2005, p. 120):

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos.

Esse controle do trabalho citado por Quijano (2005) é evidenciado na atualidade quando notoriamente os brancos ainda encontram os melhores empregos, enquanto que os negros, indígenas e outros segmentos da sociedade ficam em sua maioria com sub empregos ou desempregados. Conforme dados do IBGE (2022) no ano de 2021 a renda média dos trabalhadores brancos (R\$ 3.099) é superior a dos trabalhadores pretos (R\$ 1.764) e pardos (R\$ 1.814). Além disto, “esses grupos, somados, ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69,0% deles”. (CABRAL, 2022, s.p.).

Outro fenômeno, parte estruturante da nossa sociedade é o racismo estrutural. Segundo Almeida (2019, p.34) denomina-se de racismo estrutural algo que “não é um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo”, o que nos torna:

[...] ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p.34).

Para se combater todas as formas de racismos e outros tipos de desigualdades sociais, torna-se fundamental assumir um compromisso ao formular ou operacionalizar um conjunto de políticas sociais públicas, pois por meio delas efetivamos os direitos da população, sejam negros, indígenas, trabalhadores, mulheres, crianças, adolescentes, pessoas idosas, entre outros integrantes. Entretanto, é evidente na sociedade brasileira o quanto a população negra é afetada por essa estrutura. O levantamento realizado pelo Instituto Sou da Paz aponta que,

“entre 2012 e 2019, a taxa de mortalidade por homicídio de jovens negros foi 6,5 vezes maior que a taxa nacional.” Um outro estudo, este realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) “aponta que, das quase 35 mil mortes de jovens entre 2016 e 2020 no Brasil, 80% eram de negros” (RODRIGUES; FINARDI, 2021,s.p.).

Diante de todo este cenário sócio-histórico de colonização e escravidão tanto para os povos originários, quanto para população negra trazida à força da África, desde sua origem a educação sempre foi um instrumento de dominação das elites no poder e de manutenção de uma lógica de exploração e exclusão. Historicamente, o início da educação brasileira se deu pelos Jesuítas, em 1549, com o objetivo de formar sacerdotes e catequizar o índio, dedicando-se também à educação da elite nacional. O letramento era apenas para meninos que, ao mesmo tempo em que aprendiam a ler e escrever, “eram catequizados e dominados através da religião” que não respeitava as crenças, o modo de ser e de viver dos povos originários. (Infopedagógica, 2022).

Havia, como, notoriamente, ainda existe uma clara divisão na educação: os indígenas eram ensinados em escolas improvisadas construídas pelos próprios índios, conhecidas como missões. Enquanto isso, os filhos dos colonos, recebiam sua educação, em faculdades - normalmente em outros países - que eram mais estruturadas devido ao maior investimento.

Em 1549, foi fundada em Salvador, a primeira instituição educacional do país, pelo padre Manoel da Nóbrega. A segunda, fundada pelo jesuíta Leonardo Nunes em São Vicente, no litoral de São Paulo, ocorreu no ano seguinte. A leitura, a contagem e o respeito aos princípios católicos foram os pilares da educação; “Em 25 de janeiro de 1554, surge o Colégio Jesuíta, na Villa Piratininga, fundado pelo Padre Manoel da Nóbrega.” O objetivo deste colégio era catequizar os indígenas da época. (1554). (Infopedagógica, 2022).

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal no século XVIII, a educação tornou-se secular e separada da religião, mas a forte influência religiosa da colônia dificultou essa separação. Somente no final do século XIX é que a educação secular ganhou força no sistema educacional brasileiro<sup>11</sup>. Em que pese a

---

11. Apesar da população do período colonial ser formada por nativos e colonizadores brancos, e de uma numerosa mão de obra escrava oriunda da África. Os escravos negros não conseguiram

importância desta dimensão sócio-histórica para trazer os processos de colonização vivenciados pela população indígena e negra no Brasil, a intenção é destacar o quanto historicamente segmentos populacionais que foram e são explorados tiveram mais dificuldades de acesso a determinados direitos como, por exemplo, o direito à educação.

Sem a pretensão de esgotar essa discussão trazendo a dimensão sócio-histórica, no apêndice IV, faz-se necessário destacar algumas das principais legislações e documentos referentes à história da educação brasileira antes da Constituição Federal de 1988. De uma forma geral, é possível afirmar que as legislações, demonstram o quanto o Estado esteve a serviço do capital, pois a educação voltava-se prioritariamente ao mercado de trabalho, e não a uma formação digna e cidadã, como se tem almejado a partir das conquistas democráticas pós-constituição federal de 1988.

Ressalta-se aqui principalmente dois Decretos e uma Lei que reforçam o quanto a educação foi se constituindo numa lógica a serviço do mercado de capital, quais sejam: 1942 – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou o ensino industrial e o ensino secundário; 1969– Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional; 1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB, que objetivava proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A cooperação com empresas, através de convênios, deu origem aos estágios profissionalizantes. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um

---

qualquer direito à educação enquanto que os homens brancos (as mulheres estavam excluídas) estudavam nos colégios religiosos ou iam para a Europa. Apenas os descendentes de negros africanos com brancos europeus, procuravam a escola, o que provocou incidentes tais como o da “questão dos moços pardos” em 1689: Os colégios de jesuítas negavam as matrículas de mestiços, mas tiveram que ceder tendo em vista os subsídios de “escolas públicas” que recebiam. (INFOPEDAGÓGICA, 2022, s.p). Apenas em 1759 com a expulsão dos jesuítas passa a ser instituído o ensino laico e público através das aulas régias, e os conteúdos baseiam-se nas Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do ensino público oficial no Brasil, que manteve o Ensino Religioso nas escolas. (Wikipédia, 2022).

currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Segundo Beltrão (2017), a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou o ensino profissional obrigatório no Brasil, pela necessidade de suprir mão de obra, pois estávamos num período de expansão industrial no país. Contudo, não há nenhum indicativo de que houvesse inclusão e ou ações afirmativas voltadas para o acesso de estudantes pretos, pardos ou indígenas, ao contrário, esse foi um longo período de ditadura militar em que a democracia não era um objetivo dos governantes. O foco não era esse e, sim, avançar na profissionalização para que houvesse qualificação da população, em especial, a branca, para se inserir no mercado de trabalho contribuindo no processo de desenvolvimento do país.

As reflexões teóricas e contextualizações realizadas até aqui aproximam-se da discussão da educação pública como sendo uma política social. Portanto, a educação, enquanto uma política social e constitucional é contraditória, porque ao mesmo tempo em que serve a reprodução e manutenção da classe dominante, do capitalismo, é espaço disputado pelos segmentos que ficaram por décadas de fora das instituições de ensino, tais como, as Universidades e Institutos Federais. Sendo assim, toda política social é uma arena de conflitos de interesse, pois carrega poder, disputa, jogos de interesses, repressão, inclusão ou exclusão. Afinal, a Política Social é própria do sistema capitalista,

[...] a qual aparece a partir das mobilizações operárias ao longo das primeiras revoluções industriais. Expressa a correlação de forças sociais que, por um lado, representa as conquistas sociais de classe ou de frações de classe, e por outro lado, se constitui em concessões do Estado para o controle do social e para a manutenção da força de trabalho. (GUERRA, FIGUEIREDO, ZANARDI, 2020, p.2190)

A política social é por si “dialeticamente contraditória - isto é, não contém apenas aspectos positivos” (PEREIRA, 2008, p. 90). Para essa autora, as relações entre Estado e sociedade são contraditórias, são de reciprocidade e antagonismo ao mesmo tempo, no sentido em que a sociedade encaminha suas demandas e ao Estado cabe incorporá-los às leis. A política pública, não é de responsabilidade exclusiva do Estado, compromete a todos, tanto o Estado quanto à sociedade, pois “pode ser uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual tanto o Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2008, p.96). Entretanto, o seu caráter contraditório é

permeado por interesses conflitantes e que atendem tanto aos direitos dos trabalhadores, quanto a lógica do capital. São projetos societários em permanente disputa.<sup>12</sup>

Para Potyara Pereira as políticas públicas são resultantes de lutas sociais travadas por diferentes segmentos da sociedade como a luta pelos direitos indígenas, negros, sindicais, sociais, entre outros, impulsionados pela classe trabalhadora e diferentes movimentos sociais. Assim, podemos dizer que as políticas públicas são ações governamentais, desenvolvidas a partir de lutas demandadas pela sociedade para garantir direitos sociais, como perspectiva de justiça social. “Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental” (PEREIRA, 2008, p.102). Portanto, a permanência e o acesso à educação é um caminho de superação das desigualdades sociais e o Estado tem um papel fundamental na efetivação dos direitos sociais e, neste caso, do direito à educação, por meio das ações afirmativas, que aqui se reconhece como sendo uma iniciativa de proteção social para a população, que ao longo da história, se manteve excluída pelos critérios da sociedade burguesa brasileira.

Potyara Pereira (2006) sinaliza que as políticas públicas, que visam à proteção social, têm a função de concretizar os direitos sociais como forma de atender as necessidades sociais da população. Em governos neoliberais, essas são descartadas a partir dos cortes orçamentários destituindo-as. Para essa autora:

Reconhecer, portanto, a existência de necessidades humanas como necessidades sociais, como valores, finalidades e sujeitos definidos, tem sido um grande passo para a construção da cidadania, pois isso equivale reconhecer a existência de uma força desencadeadora de conquistas sociais e políticas. (PEREIRA, 2006, p. 68).

Entretanto, a formulação e a gestão das políticas sociais estão diretamente relacionadas com os modelos instituídos de Estado, ou seja, o estado é democrático de direito ou é o Estado mínimo que se baseia nas regras do capital financeiro, do mercado e, portanto, da ótica da privatização dos serviços públicos. Esse tipo de projeto desmonta as conquistas dos trabalhadores e agrava as desigualdades sociais, impedindo que haja investimentos para a efetivação dos serviços, como no

---

12. Segundo Sarmiento, Ikawa e Piovesan (2008) há o ato de discriminar determinados grupos sociais como indígenas, mulheres, afrodescendentes e pessoas com deficiência no intuito de incluí-las em empregos, na educação superior, entre outras situações.

caso da educação no Brasil. Segundo reportagem de André Ribeiro (2022) para o jornal Brasil de Fato, Bolsonaro foi reconhecido como “inimigo da educação brasileira”, diante de suas ações de governo, tais como:

[...] os cortes orçamentários; a perseguição ideológica da categoria docente; indicação de interventores nas Universidades e Institutos, ignorando a vontade expressa nas consultas universitárias; ataque aos direitos de servidoras e servidores públicos, bem como uma campanha intensa de desvalorização; corrupção no Ministério da Educação; defasagem no aprendizado e queda de investimentos na Educação Básica, entre outras inúmeras ações que tornaram a Educação o alvo preferido de Bolsonaro para suas ingerências. (RIBEIRO, 2022, s.p.)

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do Censo da Educação Superior, no início de novembro, apontam, que em 2021 cerca de 2,2 milhões de pessoas fizeram as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos anos anteriores, a quantidade de pessoas participantes vem em queda crescente: 2,6 milhões (2020), 3,7 milhões (2019), 3,9 milhões (2018). Em 2016, o número de participantes era de 5,8 milhões. (INEP, 2021, p. 17).

Mesmo com todos os avanços da Constituição Federal de 1988 no campo da proteção social brasileira na intenção de minimizar as situações de vulnerabilidades e desigualdades sociais, os interesses que predominam se mantêm como sendo de um Estado Capitalista, pois,

o termo proteção social encerra, em si, um artil ideológico, visto que falseia a sua realidade por se expressar semanticamente como sendo sempre positivo [...] a proteção social onde quer que se tenha realizado, foi alvo de interesses discordantes entre seus estudiosos, executores e destinatários; e sempre foi influenciada por teorias e ideologias conflitantes. (PEREIRA, 2013, p.10).

Como vimos, a proteção social é resultado de ideologias conflitantes. Se por um lado a proteção social é uma política pública concedida pelo Estado, por outro lado ela é resultado de muitas lutas da população, em especial da classe trabalhadora e movimentos sociais, como já afirmado. Na continuidade desta dissertação, se discorre sobre aspectos referentes aos avanços e aos desmontes no campo da educação brasileira, em especial focando a educação básica e superior em diálogo com as ações afirmativas.

## 2.2 EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR EM CURSO: avanços e desmontes

Historicamente, a escola como espaço de efetivação da educação formal, sempre foi utilizada pela classe dominante para manter a classe dominada. Enguita (1989) em seus estudos refere que a escola passou de ferramenta religiosa ideológica para traçar perfis comportamentais para atender a lógica do mercado de trabalho, na época, a indústria. Segundo o referido autor:

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (p.114).

A escola, nesse sentido, reforça comportamentos desejáveis à sociedade que quer formar, transmitindo aos estudantes a obediência, a persistência, aprender a trabalhar em grupo. Esse mesmo autor menciona que:

Através da imersão sistemática em algumas relações sociais educacionais isomorfas com as relações sociais de produção dominantes, a escola seleciona nos indivíduos que constituem seu público aqueles traços que mais convém a estas, e se não existem previamente de forma potencial, utiliza todos os recursos a seu alcance para gerá-los (ENGUITA, 1989, p.187).

Além dos aspectos legais instituídos na Constituição Brasileira de 1988, interessa ainda, nesta parte do trabalho, fazer referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 13.415/2017, citada anteriormente, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Cotas, já mencionadas de forma sintetizada, e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, percebe-se que a Constituição Federal foi a primeira a garantir, por meio de legislação, o direito à educação gratuita para todas as pessoas no ensino básico.

O ensino básico formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme a LDB em seus artigos 29 e 30 discorrem sobre a Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, por meio de jogos e brincadeiras desenvolve vários aspectos como motricidade, linguagem, interação social, dentre outros que irão auxiliá-la no Ensino Fundamental. Com relação ao Ensino Fundamental, esse terá duração de 09 anos e visa à formação básica do cidadão. A LDB, em seu artigo 32 refere que: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante.”<sup>13</sup>

O Ensino Médio é a fase complementar da Educação Básica, também instituída no artigo 35 da LDB:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Os registros instituídos por meio da LDB sobre o ensino médio, sem dúvida, contribuíram para os avanços nesta etapa da educação. Ao se analisar a LDB é possível constatar que não há referência direta às cotas. Contudo, a Lei 11.645/2008, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trata sobre ação afirmativa na oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

---

<sup>13</sup>Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A Lei 11. 645/2008 foi um avanço para levar o conhecimento e discussões acerca dos conteúdos referentes aos povos originários da cultura afro-brasileira e indígena com a finalidade pedagógica para a construção de conhecimentos com o intuito de se construir uma sociedade mais justa, com menos desigualdades sociais e mais respeito às diferenças. Essa construção precisa se iniciar com a formação das crianças, e ainda, deve ser uma formação continuada tanto para discentes, quanto para docentes, a fim de atingir toda a comunidade escolar/acadêmica em um compromisso com a agenda de uma educação antirracista.

Houve, mais recentemente, em 2017 uma nova mudança no currículo que foi a criação no governo de Michel Temer, da Lei nº 13.415/2017 que se explicita a seguir.

Essa lei se refere à Reforma do Ensino Médio e em suas principais alterações se destacam: a carga horária que foi ampliada de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), o currículo mais flexível, “contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017).

Em 2021, durante o governo de Bolsonaro foi criado o cronograma de execução do Novo Ensino Médio que deveria ser implementado no decorrer dos anos e em 2024 promover um novo ENEM. (CARTA CAPITAL, 2023). Percebe-se que essa nova organização do Ensino Médio veio de cima para baixo, sem uma discussão democrática entre os agentes envolvidos e que a reestruturação proposta seria desproporcional no que se refere à população mais vulnerável. A proposta prevê que os itinerários formativos sejam definidos pelos próprios estudantes protagonizando seus projetos de vida. Entretanto, essas escolhas necessitam de suporte para que possam refletir sobre suas escolhas e em que áreas aprofundarão

seu conhecimento e, ao contrário, o que assistimos no governo Bolsonaro foi o desmonte das políticas sociais e o enxugamento dos recursos para a educação. Escolas públicas, muitas vezes, sem condições físicas de receberem seus alunos adequadamente, muitos professores sem uma formação qualificadora para tais mudanças, o que indica ser essa uma reforma excludente e elitista, na medida em que nem todos estão preparados para ela.

Sobre essa situação do ensino médio no Brasil, em 2023, no Governo do presidente Lula, foi criada uma comissão para discutir como aperfeiçoar o novo Ensino Médio a partir da escuta de todos os agentes envolvidos, como gestores da educação, educadores, estudantes, entre outros segmentos da sociedade civil. Neste sentido, “em 5 de abril, o Ministério da Educação publicou uma portaria a prever a suspensão da implementação do Novo Ensino Médio. O documento determina um prazo de 60 dias para avaliação e reestruturação da política nacional.” (CARTA CAPITAL, 2023)

Além das legislações citadas, ainda se destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13/07/1990, que estabelece em seu artigo 3º, parágrafo único que “a criança e o adolescente devem usufruir de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, principalmente sem qualquer prejuízo da proteção integral “[...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” Ainda em parágrafo único estabelece:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990).

A LDB em seu artigo 45 normatiza onde poderá ocorrer a Educação Superior, ou seja, em instituições tanto públicas, quanto privadas. Neste nível de ensino não há obrigatoriedade estatal, pois no mesmo artigo refere que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Isto não deslegitima a primazia do Estado no compromisso com a educação superior pública no Brasil, ou seja, com

investimentos orçamentários para a expansão da educação superior pública no sentido de efetivação do direito à educação.

Entretanto, é preciso destacar que no Brasil existem 2.574 instituições de ensino superior, destas 2.261 são privadas e 313 são instituições públicas, destas 60 pertencem à rede Municipal, 134 à rede Estadual e 119 à rede Federal (INEP, 2021). No Rio Grande do Sul são 9 instituições públicas Federais, quais sejam: Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul (IFSul), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha), Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Sem a pretensão de aprofundar a dimensão histórica, é importante fazer referência ao fato de que as Universidades Públicas existem no Brasil desde 1920, ano em que foi criada a primeira Universidade Brasileira do Rio de Janeiro, formada pelo agrupamento de faculdades, objetivando a formação profissional da elite do país (FERNANDES; RODRIGUES, 2019). No entanto, segundo esses autores, foi a partir de 1934, que o ensino se organizou de forma sistemática, com a criação da Universidade de São Paulo, porém somente no período de 1950 a 1970 ocorre a criação de Universidades Federais pelo Brasil e a descentralização do Ensino Superior.

Segundo a LDB, a Educação Superior deve ser ofertada tanto em Instituições públicas quanto privadas, e como citado anteriormente há no Brasil um número bem maior de instituições privadas, do que públicas. Importante reconhecer que por aqui há uma mercantilização da Educação. Para Cazavechia (2016, p. 1-2):

A mercantilização da educação, ou, dos processos formativos institucionalizados, característica da sociedade burguesa conforme o capitalismo em sua atual conjuntura pode ser compreendida como um processo amplo de descaracterização da educação enquanto bem público.

Percebe-se, que nesta sociedade do capital em que predominam os interesses de mercado financeiro, há uma tendência de descaracterização da educação como um bem público e um direito de todos, mesmo que garantidos na Constituição Federal.

Outra informação relevante diz respeito ao estudo elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e publicado no final do ano de 2021, apontando que 21% dos brasileiros entre 25 e 34 anos concluíram o Ensino Superior:

O estudo aponta que essa é a média mais baixa entre os países analisados na América Latina: Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%). A média entre os países pertencentes à OCDE é de 44%. O levantamento também indica que, dos alunos que ingressam no Ensino Superior, somente 33% conseguem concluir sua graduação no tempo esperado. E um terço daqueles que não se formaram no período previsto, após três anos, abandonam o curso sem concluí-lo (DINO, 2022).

Apesar do índice de brasileiros que concluíram o Ensino Superior ser o mais baixo entre os países da América Latina, percebe-se que nos primeiros Governos Luís Inácio Lula da Silva Lula (2003 a 2011), houve a criação de ações para promoção, a expansão e o apoio à educação Superior entre essas destacam-se: Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para todos (PROUNI) e a criação dos Institutos Federais (contemplam a Educação Básica e Superior).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implementado em 1988, avalia as quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo, objetiva verificar o desempenho escolar dos discentes ao término do Ensino Básico. Essas notas podem ser usadas para ingresso ao Ensino Superior através do SISU (INEP/ENEM, 2022).

O SISU é um sistema eletrônico gerido pelo MEC, implementado em 2010, onde constam vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior no território brasileiro. Esse sistema seleciona os discentes com base na nota do Enem, conforme as escolhas dos candidatos inscritos (BRASIL, MEC/SISU, 2022).

O FIES é um programa do MEC, implementado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com o objetivo de financiar estudantes em cursos superiores na rede privada de ensino superior com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e ofertados por instituições de educação superior

não gratuita aderentes ao programa (BRASIL; MEC/FIES, 2022). Este programa ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022) foi impactado pelas mudanças implementadas pelo Ministério da Economia.

O REUNI foi implementado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa objetivou ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Foram várias medidas criadas a partir do governo Lula e Dilma para expandir o ensino superior público, proporcionando condições para que as instituições federais de Ensino Superior pudessem expandir-se fisicamente, academicamente e pedagogicamente. Entre as ações do REUNI destaca-se o aumento de vagas nos cursos de graduação e a oferta de cursos noturnos, entre outras com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais (BRASIL; MEC/REUNI, 2022)

Outra informação importante se refere ao Programa Universidade para todos (PROUNI), que foi implementado pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (BRASIL; MEC/PROUNI, 2022). O PROUNI reserva uma quantidade de vagas seguindo a Lei de Cotas (Lei nº 12.711), conforme já citado nessa dissertação. De acordo com o edital do PROUNI, as bolsas destinadas à implantação de políticas afirmativas são para: “Pessoas com deficiência, observado o disposto na alínea “a” do inciso II, § 1º e § 1º-A do art. 7º da Lei nº 11.096, de 2005; ou Autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, conforme o disposto na alínea “b” da mesma lei” (WASCO, 2023).

Em dezembro de 2021, o Governo Bolsonaro alterou a Lei nº 11.096/2005, através de Medida Provisória Nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021, ampliando o acesso a bolsas do PROUNI a estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas. Dentre as alterações destaca-se a que diz respeito à renda familiar mensal per capita não excedendo o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio), que passou a ser de até 3 (três) salários-mínimos, observados os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, dentre outras modificações (BRASIL, 2021).

Outro espaço de formação existente no Brasil são os Institutos Federais. Os Institutos Federais<sup>14</sup> são instituições de ensino criadas a partir das antigas instituições federais de Ensino Profissional Tecnológico (EPT) por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008. (BRASIL, 2022). Essas instituições são pluricurriculares e especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e formas de articulação, com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), objeto de estudo desta dissertação, aprovou por meio da Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, a Política de Ações Afirmativas no IFRS, que delibera como deverá ocorrer a reserva de vagas.

Ao analisar os documentos (Quadro 04) referentes à política de ações afirmativas no IFRS, constatou-se com relação as normatizações do IFRS e CAP/UFRGS que as ações afirmativas foram aos poucos sendo instituídas. A **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**, aprovou a Política de Ações Afirmativas no IFRS e deliberou como deve ocorrer. Importante salientar o item V que trata das formas de acesso aos cursos do IFRS:

Art. 7º Para fins desta resolução consideram-se::I- Egressos do Sistema Público que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas; II – Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda ;III - Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); IV – Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º).(IFRS, 2014, p. 5),

A mesma resolução do IFRS estabelece em seu artigo 8º como serão ofertadas às vagas: “Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFRS será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para o Programa de Ações Afirmativas do IFRS” (IFRS, 2014, p.5). Apesar da Resolução ser de 2014, observa-se por meio das análises dos Editais, que foi somente a partir de 2015 que houve reserva de vagas para PCDs nos respectivos campi, amostra dessa pesquisa. **A Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014,**

---

14 Na metodologia, o item 1.1 Caminhos Metodológicos traz mais informações sobre os Institutos Federais

aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Tal documento trata da finalidade do Núcleo, sua composição, suas atribuições entre outras disposições. Entretanto, somente em 2017 é aprovada a **Resolução nº 038, de 20 de agosto de 2017**, regulamentando os Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul que são fundamentais na instituição. Possuem como competências e atribuições “todas aquelas estabelecidas nos regulamentos dos NAPNEs, NEABIs e NEPGS<sup>15</sup>”. (IFRS, 2017, p. 5). No entanto, é sabido que a existência de todos estes núcleos nas instituições nem sempre garantem totalmente a acessibilidade e inserção de todos, mas já é um avanço na tentativa de se combater os diferentes tipos de discriminação e injustiças sociais que estes sujeitos de direito sofrem, como pretos e pretas, pardos e pardas, indígenas, PCDs e diversas identidades de gênero.

**A Instrução Normativa 10/2017, de 21 de setembro de 2017**, vai dispor sobre “o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos públicos do IFRS.” Descreve como ocorre o processo desde a autodeclaração dos candidatos, a comissão de heteroidentificação, até o processo de matrícula dos candidatos. Dispõe também sobre como deverá ser composta a comissão de heteroidentificação responsável pela aferição de veracidade da autodeclaração, por 4 membros, a saber:

Art. 5º A indicação dos membros integrantes da comissão de aferição de veracidade da autodeclaração será responsabilidade do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) ou do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAfs) da unidade e deverá contar com, no mínimo, um servidor do IFRS como presidente da comissão. §2º [...] seus membros distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade. (IFRS,2017, p.2).

**A Resolução nº23/2019, de 23 de abril de 2019**, dispõe sobre o ingresso Especial e a Permanência dos Estudantes Indígenas do IFRS. Essa resolução é de extrema importância para a política de ações afirmativas no IFRS no que se refere aos povos indígenas. Evidencia-se aqui:

CAPÍTULO I DA NATUREZA, FINALIDADE E VINCULAÇÃO Art. 1º A Política de Ingresso Especial e Permanência de Estudantes Indígenas do IFRS constitui um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial,

---

15 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS).

mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos em todos os níveis de ensino e permanência na instituição. (IFRS, 2019, p. 3).

Contudo, o processo seletivo especial para indígenas ocorreu no IFRS somente em 2022, conforme observado nos Editais da instituição. Também no que se refere à Política de inclusão de indígenas no IFRS, **a Instrução Normativa PROEN Nº 08/2020, de 05 de novembro de 2020**, delibera sobre fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS. Esse plano educacional individualizado é um grande avanço, porque vem ao encontro do respeito necessário de ser adotado quanto aos modos de ser, de viver e aos saberes dos povos indígenas. Interessante apontar, que em seu art. 1º, § 3º se descreve o que é o PEI indígena e como ocorrerá:

Art. 1º Regulamentar os fluxos e procedimentos para realização do Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas do IFRS.[...]§ 3º O PEI é um recurso pedagógico que tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes indígenas do IFRS. Trata-se de um registro a partir de um levantamento sociolinguístico que considera aspectos históricos-culturais das diferentes etnias dos estudantes indígenas da instituição. Propõe reunir em um documento único os conhecimentos e as habilidades prévias que identificam o repertório do estudante. Visa acompanhar o êxito, acadêmico e de sociabilidade, do estudante indígena, traçando estratégias de ensino e aprendizagem, mediante a valorização da história e cultura indígena. É uma proposta pedagógica que deve ser construída de forma colaborativa pelos(as) profissionais do setor pedagógico, assistência estudantil, docentes e NEABI (ou NAAF), considerando as especificidades desse perfil de alunado. (IFRS, 2020,p.1) .

**A Instrução Normativa IFRS Nº 01/2021, de 22 de fevereiro de 2021**, regulamenta o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS. Essa instrução delibera sobre os mesmos aspectos da Instrução Normativa IFRS nº 10, de 21 de setembro de 2017, com algumas alterações, tais como, explicita melhor no que tange aos discentes e acrescenta o ingresso na pós-graduação. Esta instrução normativa é fundamental no processo das ações afirmativas para que possa, por edital, garantir oferta de vagas para “[...] discente nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação e Concursos Públicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)” (IFRS, 2021, p. 1).

No que diz respeito aos Regimentos do IFRS, há um Regimento Geral, conforme Resolução nº 064 de 23 de junho de 2010, que normatiza todos os campi e, os específicos, trazem detalhes individualizados por campus. Contudo, o Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, foi alterado pelo Conselho Superior do IFRS em 2013, em 2017 e em dezembro de 2018, deliberando de um modo geral sobre todos os campi do IFRS. O que chamou a atenção é que esse Regimento não faz menção de forma explícita a alguma modalidade de cotas, assim como a nenhum tipo de reserva de vagas, mas faz referência à assistência estudantil, nos artigos 16 e 33.

SEÇÃO II DAS PRÓ-REITORIAS: [...] Art. 16. Compete ao Pró-reitor de Ensino: VIII – propor e coordenar a execução de políticas de assistência estudantil, viabilizando sua implantação junto aos setores competentes; (IFRS, 2018, p.11)

SEÇÃO VI DAS ASSESSORIAS: [...] Art. 33. A Assessoria de Assistência Estudantil é um órgão que faz parte da Pró reitoria de Ensino do IFRS e possui a função de planejar, implementar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil do IFRS, em conjunto com o Grupo de Trabalho Permanente de Assistência Estudantil e de forma integrada aos demais órgãos da Assistência Estudantil dos campi (IFRS, 2018, p.16).

É fundamental, destacar que, na seção das assessorias, consta em seu artigo 32 as competências da “Assessoria de Ações Afirmativas” da instituição que faz todo o diferencial, facilitando ações e capacitações aos servidores para que possibilitem a promoção de ações inclusivas nos diferentes Núcleos do IFRS, (NAPNEs, NEABIs e NEPGS), promovendo a inclusão e a diversidade no IFRS.

SEÇÃO VI DAS ASSESSORIAS: Art. 32. Compete à Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade: I – fornecer o apoio necessário à gestão do Instituto, promovendo a inclusão de membros da comunidade acadêmica com necessidades específicas, afro-brasileiros e indígenas de forma ampla, geral e irrestrita, envolvendo a sociedade como um todo; II – propor políticas de capacitação dos servidores do IFRS voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência e à valorização da cultura afro-brasileira e indígena; III – apoiar e supervisionar as ações dos Núcleos de Ações Inclusivas e Afirmativas; IV – assessorar na implementação da política de ações afirmativas do IFRS; V – executar outras atividades inerentes à sua área de atuação ou que venham a ser delegadas pela autoridade competente. (IFRS, 2018, p.16).

Também no Regimento Complementar dos respectivos campi (Restinga e Porto Alegre) não há menção diretamente às cotas no que se refere às modalidades, mas observa-se a existência da **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**, documento esse que aprovou a Política de Ações Afirmativas no IFRS como citado anteriormente. Percebe-se que os Regimentos complementares dos campi fazem

menção à assistência estudantil e aos núcleos de ações afirmativas como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Ações Afirmativas (NAAfs).

Um dado relevante diz respeito ao acesso de estudantes indígenas, pois apenas em 2019, foi aprovada a Resolução nº23/2019, que trata sobre a política para ingresso de indígenas no IFRS. Ao analisar essa resolução nota-se que é de suma importância para a política de ações afirmativas no IFRS no que se refere aos povos indígenas, inclusive com uma importante indicação da necessidade do referido Plano Educacional Individualizado, já citado neste trabalho: Instrução Normativa PROEN Nº 08/2020. Dele se aponta:

CAPÍTULO I DA NATUREZA, FINALIDADE E VINCULAÇÃO Art. 1º A Política de Ingresso Especial e Permanência de Estudantes Indígenas do IFRS constitui um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos em todos os níveis de ensino e permanência na instituição (IFRS, 2019, p. 3).

Outro documento fundamental, que dialoga com a discussão das políticas afirmativas nas instituições educacionais, se refere ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, que surgiu para apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, por meio de programas de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Também é importante considerar que o PNAES (2022), se trata de uma política que pode variar de acordo com a universidade, com o modelo de gestão institucional o que vai definindo a situação das bolsas, do auxílio-moradia, das refeições gratuitas, como em restaurantes universitários, auxílio-transporte, creche, etc. “Para ter direito ao PNAES 2022 é preciso que a renda familiar do estudante

seja de até um salário-mínimo e meio por mês (renda por “cabeça”) e, claro, estudar em uma universidade federal.” (BRASIL/PROUNI, 2022).

Em que pesem os avanços da legislação brasileira, o país tendo a desigualdade social<sup>16</sup> como característica, a lógica de privatização dos serviços e a tendência em atender aos ditames do mercado acabam por incidir na redução dos recursos orçamentários para o investimento em políticas e programas sociais, como o vivenciado no período de 2019 a 2022 de forma mais intensa. Foram muitos os desmontes nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, moradia, assim como nos programas voltados às crianças e adolescentes, a igualdade racial entre outras situações que citamos aqui como exemplos. Segundo Thayná Schuquel (2022) os dados levantados pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) demonstraram que, em 2021, o pior ano da pandemia de Covid-19, os recursos para enfrentar a doença caíram 79% em comparação com 2020 – ano em que o corona vírus chegou ao país. O relatório também mostra que a saúde perdeu R\$ 10 bilhões em termos reais entre 2019 e 2021.

No que se refere ao direito à moradia, segundo o relatório do INESC:

[...] o governo federal não alocou nenhum centavo para a habitação de interesse social em 2020 e 2021. Em 2019, foram gastos cerca de R\$ 18 milhões, mas foram pagamentos de despesas contratadas em anos anteriores. Isso representa um déficit habitacional de mais de 6 milhões de moradias”.(SCHUQUEL, 2022, s/ p).

No que se refere ao meio ambiente o estudo mostra que o orçamento executado em 2021 foi o menor dos últimos três anos: foram gastos apenas R\$ 2,49 bilhões, comparado a R\$ 3 e 4 bilhões gastos em anos anteriores, para todos os órgãos ambientais: Ministério do Meio Ambiente, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Instituto Chico Mendes da Biodiversidade, Jardim Botânico, incluindo também o Fundo Nacional de Mudanças Climáticas.

---

16 . Desigualdade Social Dados do IBGE mostram que [...] em 2021, considerando a linha de US\$5,50 diários (ou R\$ 486 mensais per capita), a taxa de pobreza dos brancos era de 18,6%. Já entre pretos o percentual foi de 34,5% e entre os pardos, 38,4%. Na linha da extrema pobreza, (US\$1,90 diários ou R\$ 168 mensais per capita), as taxas foram 5,0% para brancos, contra 9,0% dos pretos e 11,4% dos pardos. (CABRAL, 2022). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Com relação à Assistência à criança e ao adolescente, o orçamento caiu 28% em termos reais, passando de R\$ 531 milhões para R\$ 382 milhões entre 2019 e 2021. Essa área chegou a ter 30 ações em 2012, mas em 2021 só houve destinação de recursos para três: Criança Feliz – que absorveu 95% do montante; Construção da Reforma, Equipagem e Ampliação de Unidades de Atendimento Socioeducativo e Promoção e Defesa de Direitos para Todos (esta última sequer teve recurso executado). A educação infantil viu seu orçamento encolher mais de quatro vezes: eram R\$ 446 milhões em 2019 que viraram R\$ 100 milhões em 2021. E os recursos destinados para combater o trabalho infantil caíram 20 vezes: foram executados R\$ 6,7 milhões em 2019 e somente R\$ 332 mil em 2021. Considerando que existem cerca de 1,8 milhões de crianças nessa situação, isso equivale a 19 centavos por criança por ano (SCHUQUEL, 2022, s.p.).

Percebe-se que o investimento na educação no governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) decaiu muito em relação aos governos anteriores, pois “o orçamento das universidades federais para 2022, de R\$ 5,1 bilhões, é maior que o do ano passado, que foi de R\$ 4,5 bilhões, mas 15% menor que 2019, quando foram reservados R\$ 6 bilhões” (NOGUEIRA, 2022, s.p.). Neste período, houve um alerta dos dirigentes de universidades federais “que, sem contar a variação da inflação, falta cerca de R\$ 1 bilhão no Orçamento de 2022 destas instituições para conseguirem pagar o que foi gasto em 2019, antes da pandemia, num total de R\$ 6,2 bilhões”. (MUGNATTO, 2022, s.p.)

Como já citado, em outubro de 2022 houve por parte do governo um anúncio de um bloqueio de R\$ 147 milhões referentes aos colégios federais e R\$ 328 milhões das Universidades Federais. “Somados aos cortes que ocorreram ao longo do ano, as instituições de Ensino Superior perderam R\$ 763 milhões, e unidades de educação básicas federais, mais de R\$ 300 milhões de orçamento” (KLEIN, 2022, s.p.)

Com relação ao PNAES, em 2021, o Governo do Presidente Bolsonaro (2019-2022) liberou R\$ 344,6 milhões para as instituições federais de ensino para custeio e à manutenção de despesas básicas como contas de água, luz, telefone, serviços terceirizados e compra de materiais como papel entre outros. Esses recursos também serão utilizados para o PNAES. A maior parte do valor, R\$ 251,5 milhões, é destinada às universidades federais e aos hospitais universitários. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebeu R\$ 91,2

milhões, R\$ 1,9 milhão, foi repassado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ao Instituto Benjamin Constant (IBC) e à Fundação Joaquim Nabuco (Fundai). Ao longo de 2021, o MEC autorizou o repasse de R\$ 3,3 bilhões para as instituições federais vinculadas à pasta (BRASIL, 2021).

Além disto, é preciso reconhecer que o governo em questão apoiou a privatização do ensino superior, indo de encontro à expansão do ensino público superior pretendido pelo REUNI, o qual exigia uma maior intervenção do Estado. Como visto, o conjunto de políticas e programas no campo da educação brasileira foi afetado pelo projeto de sociedade em curso até dezembro de 2022, que retira da população os seus direitos, incluindo o da educação.

Nessa parte da revisão se abordou os avanços legais que estruturam a política da educação brasileira, assim como os desmontes vivenciados, em especial no período de 2019 a 2022 no Brasil. Em um processo de investigação, num cenário de desmontes de um conjunto de políticas sociais públicas, entre elas a educação, torna-se fundamental a reflexão crítica e o registro pelo menos de alguns desses ataques à educação sofridos durante o Governo Jair Messias Bolsonaro. Segundo notícias do site da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNDE, 2022), houve sete desastres relacionados à Educação Pública, são eles:

1º) Corte nos recursos – [...] somente na educação básica a queda na aplicação de recursos foi de 13%, sobretudo em investimentos. Ainda neste ano, o governo federal bloqueou R \$3 bilhões para educação, provocando reação de instituições federais de ensino. Agora, mudanças nas regras do ICMS, que ainda serão apreciadas pelo Senado, podem tirar até R\$ 21 bilhões da educação. De acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), mostra que em 2021 o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012. Segundo o levantamento, entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais.

2º) Queda do Enem – [...] o MEC proibiu alunos isentos da taxa de inscrição em 2020, e que não compareceram, de obter nova gratuidade em 2021, o que contribuiu para a queda no número de inscritos. São quase 2,8 milhões candidatos de todo o país que, por terem faltado no ano passado, perderam o direito à isenção nos exames deste ano.

3º) Corrupção no MEC – [...] O ministério estava sendo frequentado por pastores evangélicos que intermediaram a liberação de recursos para prefeituras de aliados políticos. Ribeiro, que também é evangélico, chegou a ter bíblias produzidas com recursos públicos com fotos suas. [...]

4º) Guerra ideológica nas escolas – [...] mas as políticas ideológicas de extrema-direita que levaram como escola sem partido e criação de escolas cívico-militares, cujo orçamento foi triplicado como mostrou reportagem da CNTE e a ampliação da educação a distância.[...] O governo mudou também até as provas do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e servidores do Inep denunciaram terem sofrido pressões internas para substituir nas provas o termo "golpe" por "revolução" de 1964.

5º) Abandono da educação do campo – [...] O presidente vetou integralmente o projeto de lei que incluiria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o ensino diferenciado em escolas da zona rural.[...] Ao vetar o projeto de lei, Bolsonaro alegou que "a proposta contraria o interesse público e incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão 'escolas rurais' por 'escolas do campo', de sentido mais restrito", deixando de lado as modalidades de educação indígena e quilombola. [...]

6º) Internet nas escolas – A maior crise sanitária do século jogou luz e ampliou as desigualdades no ensino público no Brasil.[...] Um em cada quatro brasileiros não têm acesso à internet, representando cerca de 46 milhões de pessoas, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), de 2018 [...]

7º) Orçamento secreto – Com bloqueio de mais de R\$ 2 bilhões de recursos que seriam destinados ao Ministério da Educação (MEC)[...] O corte atinge em cheio as universidades e institutos federais, que já enfrentam situação preocupante, segundo os reitores, com sucessivos cortes. Eles temem pela continuidade de muitos serviços, que vêm sendo reduzidos. Criadas em 2019 e implementadas em 2020, as chamadas emendas de relator do Orçamento ficaram conhecidas como "orçamento secreto" por permitirem que parlamentares destinem recursos que saem diretamente dos cofres da União sem que haja transparência para onde vai o dinheiro [...] (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO, 2022, s.p.).

De acordo com o CNDE (2022), tais situações postas se tratam de um conjunto de desastres, mas para além desta caracterização trata-se de situações que são resultado de um projeto societário aliado ao capital financeiro e à lógica neoliberal cujo enxugamento do Estado e a violação dos direitos da classe trabalhadora são prioridades. Cortes nos recursos, corrupção no MEC, falta de investimento nas escolas públicas no contexto de pandemia, desvalorização do ENEM, enfim, o descaso evidenciado na educação brasileira. Contudo, esse contexto de desmonte tem mobilizado diferentes segmentos da sociedade na busca da defesa dos direitos da população, e entre eles o do acesso à educação.

A alteração do governo em 2023, tendo como Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, coloca em movimento o desafio de reconstruir o país no enfrentamento das desigualdades sociais por meio de um conjunto de iniciativas. Para Montandon, citada em reportagem da CNTE (2022) a principal prioridade na educação para o ano de 2023 é,

o "fortalecimento do Fundeb, do MEC, a valorização, por meio de maiores investimentos, de universidades e escolas públicas, a priorização da aplicação da Lei do Piso Salarial, revisão do novo Ensino Médio, fim da militarização das escolas públicas, das ameaças da Lei da Mordaza, do Homeschooling, o engavetamento do PL 5595 e da PEC 32, a revogação da emenda constitucional 95"( MONTANDON, 2022, s.p.)

Entende-se que entre as principais iniciativas de valorização da educação no Brasil devem estar as ações afirmativas para inclusão na educação superior pública, assim como o aprimoramento das cotas para a permanência dos estudantes cotista no ensino superior. Isso possibilita reconhecer as ações afirmativas como um avanço no campo da educação nas primeiras décadas dos anos 2000, em especial a partir da promulgação da lei 12.711 de 2012.

Toda a política pública possui um marco legal que vai direcionar a sua institucionalização e a lei de cotas (12.711/12) ainda precisa ser disseminada, pois sem o seu conhecimento entre os mais diferentes sujeitos que a operacionalizam, assim como na sociedade em geral, corre-se o risco de não haver compromisso e/ou empenho das gestões da educação com a sua efetivação e aprimoramento. Esta legislação vai tratar sobre a reserva de vagas, o percentual, as modalidades das cotas, assim como critérios para preenchimento das vagas, como se destaca:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

No que tange à pessoas com deficiência (PCDs)<sup>17</sup>, os avanços resultaram de muitas lutas. Segundo Corrêa (2021, s.p.) constata-se que no século XX havia um “paradigma de segregação das pessoas com deficiências”; em 1948 foi elaborada a

---

17. A nova lei tem origem no Projeto de Lei do Senado (PLS) [46/2015](#), aprovada na Casa em setembro de 2015 e votado na Câmara dos Deputados apenas com emenda de redação em dezembro de 2016. Fonte: Agência Senado 29/12/2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/29/lei-sancionada-institui-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais>

Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se constituiu no primeiro documento afirmando “direitos individuais e sociais para grupos vulnerabilizados como as pessoas com deficiência”; em 1950 entra em cena o Paradigma da Integração, que tinha o “modelo médico de deficiência” no qual as pessoas tinham que “superar” para serem aceitas na sociedade; a partir de 1980 surgiu o Paradigma da Inclusão no qual “as pessoas com deficiência têm o direito de conviver em sociedade, e a sociedade tem obrigação de remover barreiras para incluí-las.”; em 1988 com a Constituição Federal também foram promulgados direitos universais como direito a educação, igualdade, entre outros; em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos; em 1994 a Declaração de Salamanca declarando em seu documento:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (CORRÊA, 2021, s.p).

A Declaração de Dakar (2000) também cumpriu um papel importante nesse contexto, pois estabeleceu metas a serem cumpridas até 2015 pelos países pertencentes a UNESCO, tais como:

[...] com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade [...]. Em 2006 ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [...] Um dos compromissos da convenção é que o sistema educacional seja inclusivo, de qualidade e gratuito”, principalmente” “através de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e em igualdade de condições com os outros” (CORRÊA, 2021, s.p).

Em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, institucionalizando que todos os alunos devem cursar classes regulares, ou seja, “ ter direito a estudar compartilhando os espaços de aprendizagem com todos os demais estudantes, independentemente de sua condição física, sensorial, psíquica, de gênero, raça, etnia, etc.”. Outro evento relevante historicamente foi a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, concebendo que a inclusão é um aspecto importante da educação, a necessidade de remover as dificuldades (dizia barreiras) para a aprendizagem. Em 2015, foi criada a Lei

Brasileira de Inclusão (LBI), que “estabelece as condições legais para implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino”. Diante de tais conquistas, no que tange à inclusão, houve em 2019 um aumento “nas matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, tendo passado de 46,8% em 2007 para 87% em 2019.” (Corrêa, 2021, s.p.)

Na Lei de Cotas (12.711/12) não estava previsto o direito dos PCDs, o que foi incluso posteriormente através da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que também faz parte das legislações analisadas no processo dessa pesquisa, alterando a redação da lei anterior (12.711/12) em seus artigos 3º, 5º e 7º, reconhecendo o direito das pessoas com deficiência:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (NR) (BRASIL, 2016, s/p.).

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (NR) (BRASIL, 2016, s/p.).

Art. 7º 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, 2016).

Em 2023, há uma nova alteração da Lei 12.711/12, com a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que altera a legislação incluindo os quilombolas como uma das modalidades de cotas e referente às cotas sociais, reduz a renda per capita para até 1 salário mínimo, que antes era de 1,5 salário mínimo. .

Art. 1º Esta Lei 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 integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Art. 2º A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º [...] Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (BRASIL, 2023).

Durante esse processo de investigação houve interesse em buscar informações sobre a inclusão de estudantes PCDs nas instituições que compõem a amostra desse estudo. Entretanto, somente foi possível o acesso aos editais, onde constam as ofertas de vagas, que serão apresentadas na continuidade desse trabalho.

Nesta parte da dissertação, não se pode deixar de situar a compreensão sobre o direito social a educação e, neste caso, as cotas enquanto efetivação de acesso à educação superior o que é resultado de muitas lutas sociais e debates em nível nacional e Internacional sobre a discriminação racial (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017). Segundo, Fernandes e Rodrigues (2019), a inserção dos estudantes por meio de cotas trouxe um novo perfil de estudantes nas instituições públicas federais, democratizando a educação superior, inserindo pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e trabalhadores em geral oriundo das escolas públicas. Nesse sentido, houve a inclusão, mas, percebe-se que foram criados ou não enfrentados outros obstáculos, tais como alimentação, moradia, condições de acessibilidade, entre outros aspectos, que garantam, para além do acesso, a permanência desses estudantes. Pode se dizer que esse é o caráter contraditório da implementação das ações afirmativas nas universidades, pois se trata de uma Política Pública que por um lado é uma concessão do Estado e, por outro é um dever do mesmo a provisão de serviços públicos para atender as necessidades da população, o que nem sempre ocorre, principalmente a depender do modelo de gestão institucional.

Trata-se de iniciativas que devem ser construídas a partir de um diálogo constante das comunidades acadêmicas envolvendo todos, os cotistas e não cotistas, docentes e técnico-administrativos em educação, movimentos sociais e sociedade civil, para que a partir do diálogo constante, seja possível cada vez mais agregar, respeitar as culturas e contribuir para que os cotistas possam ser protagonistas de sua própria história, também na vida acadêmica, caminhando na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. No capítulo 3 “Ações afirmativas: a dimensão sócio-histórica e conceitual” prioriza-se o trato conceitual e

sócio-histórico sobre as ações afirmativas, para chegar à discussão das cotas de acesso à educação superior pública e básica no Brasil em diálogo com os achados dessa pesquisa, assim como o estado da arte no âmbito do Serviço Social.

### 3. AÇÕES AFIRMATIVAS: a dimensão sócio-histórica e conceitual

Neste segmento da dissertação prioriza-se o trato conceitual e sócio-histórico sobre as ações afirmativas para se adentrar na discussão das cotas de acesso à educação superior pública no Brasil. Para tanto, durante a construção deste processo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, como fonte secundária e relacionada aos estudos do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais (GPETPS), provocando aproximação com a produção de conhecimentos do Serviço Social disponível no banco de teses e dissertações da CAPES no Brasil, considerando o período de 2012 a 2022.

Ao longo da revisão identificou-se que as ações afirmativas se constituem em políticas sociais públicas (e também privadas) que visam à concretização “do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. (SANTOS; CAVALLEIRO; BARBOSA, 2008, p. 916). São iniciativas construídas socialmente e operacionalizadas por meio do Estado como um projeto democrático e de direito a ser efetivado, como no caso da Lei de Cotas 12.711 de 2012 que tem como desafio o combate às mais flagrantes manifestações de discriminações, mas, fundamentalmente, aquelas relacionadas aos aspectos culturais e estruturais enraizados numa sociedade. Também possui um cunho pedagógico, pois como mencionam os autores citados tem entre suas metas: “[...] o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”.

Observa-se que as ações afirmativas se constituem numa manifestação da moderna ideia de Estado que promove um conjunto de políticas sociais e atua por meio da implantação e delimitação jurídica. Neste contexto, estão os mais diversos órgãos estatais, tais como o “Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como

instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação”. (SANTOS; CAVALLEIRO; BARBOSA; RIBEIRO, 2008, p. 916).

O judiciário brasileiro teve um papel fundamental, pois a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) não esteve isolada. O debate das ações afirmativas se inseriu “num ambiente institucional que foi paulatinamente se alterando para incorporar disposições que expressamente reconheciam o racismo e formalizavam medidas compensatórias” (BUCCI, 2021, p. 53). Importante registrar que segundo a mesma autora (p. 52) a “adoção das ações afirmativas em larga escala pelas universidades públicas brasileiras” se deu num processo que levou cerca de uma década, “desde a adoção das cotas raciais pela UERJ, em 2003, até o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 pelo STF, em 2012, mesmo ano da edição da Lei nº 12.711, de 2012, a chamada Lei de Cotas”.

Nesse contexto, estão os movimentos sociais e diferentes segmentos da sociedade civil que desencadeiam as lutas sociais e pressões políticas sobre os governos e ou instituições que são condição e, ao mesmo tempo, indispensáveis para a geração de subsídios jurídicos e sociais para as transformações necessárias, como, nesse estudo, as ações afirmativas para a inclusão social na educação superior.

Na literatura que trata sobre ações afirmativas é possível aferir que há um consenso, entre os autores Mocelin (2022), Miranda (2020) e Moura (2014) de que são de ações de reparação, compensação ou ainda prevenção. Conforme Moehleck (2002, p. 2023), visam “corrigir alguma situação de discriminação e/ou desigualdade imposta a certos grupos, essas ações se dão através de valorização social, econômica, cultural ou política por um tempo determinado a um grupo social”.

Oliven (2007, p. 151) já afirmava em seus estudos que as ações afirmativas são um conjunto de políticas sociais públicas que têm a intencionalidade de proteção voltada a segmentos populacionais, como “minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. Nesse sentido, a ação afirmativa “visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança”.

Outro aspecto da dimensão sócio-histórica é a tese da democracia racial que vigorou por décadas do século XX e foi fortemente combatida “após a emergência do movimento negro pouco antes da Constituinte de 1988, por ser considerada

expediente de negação do racismo ”. (BUCCI, 2021, p.60). Entre os legisladores, a resistência por parte de alguns segmentos em promulgar uma lei de cotas estava num discurso de um “risco de ‘racializar’ a sociedade brasileira”. Entretanto, para a mesma autora (p. 52) esse era um risco improvável “pois a racialização já estava instalada. O Congresso entendeu, com apoio aberto do Poder Executivo, que as ações afirmativas eram indispensáveis para garantir a oferta de oportunidades. E foi promulgada a Lei nº 12.711, de 2012.” Foram anos de tramitação e discussão da lei nº 12.711 e que se iniciou com a apresentação de um projeto no ano de 1999.

Esse foi um processo de intensos debates, com a mobilização de movimentos sociais e inclusive de intelectuais, professores universitários liberais contrários às ações afirmativas em função do tal risco de “racialização” da sociedade. (BUCCI, 2021, p. 48). Neste cenário, surgiu o Manifesto dos Cento e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra as Leis Raciais de 2008 (p. 49), invocava no dizer da autora citada (p. 64) “tradição brasileira, que cumpre exatos 120 anos desde a Abolição da escravidão, de não dar amparo a leis e políticas raciais.

De acordo com Bucci (2021, p. 63), “antes da edição da lei federal, várias universidades públicas já adotavam alguma forma de ação afirmativa, valendo-se na autonomia universitária” algo já, previsto no artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ”.

Outra passagem histórica das discussões a respeito da implantação de ações de caráter reparatório a favor da população negra tem como marco as publicações no Jornal Quilombo, nos anos de 1949 e 1950, conforme estudos de Souza e Portes (2011). Inicialmente, as ações afirmativas surgem como uma ação de caráter reparatório, no que tange às questões raciais. Tais discussões acerca da temática de ações afirmativas traziam a questão de ingresso de estudantes negros, tanto na educação pública, quanto na privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado. Mesmo já estando em pauta no Brasil a necessidade de ingresso de estudantes negros na educação, o debate sobre as ações afirmativas realmente tornou-se mais visível em 2001, a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, já citada anteriormente.

As ações afirmativas são uma forma de combater a desigualdade social e as segregações raciais. Elas são iniciativas que afirmam a efetivação dos direitos e a importância das pessoas de diferentes origens ocuparem espaços, seja no âmbito educacional, político, econômico, sócio profissional e cultural. Não se trata de concessão de benefícios ou privilégios, mas da efetivação de direitos assegurados pela Constituição, tais como, no artigo 6º sobre os direitos sociais<sup>18</sup>. De acordo com Gaspar e Barbosa (2012, p. 2) as ações afirmativas são também denominadas como sendo discriminações positivas, pois “discrimina-se para incluir, levando-se em consideração idiosincrasias de gênero, etnia, raça e classe social”. Nesse contexto, as políticas públicas de educação e trabalho “passam a ser direcionadas para esse indivíduo, que há muito deixou de ser universal”. Neste processo é fundamental reconhecer a “necessidade de oferecer condições desiguais de acesso àqueles que são tratados historicamente e, portanto, estruturalmente, de forma desigual, com o propósito de corrigir décadas de falta de oportunidades”.(GASPAR; BARBOSA, 2012, p. 2)

Para Silvio Almeida, as chamadas discriminações positivas são uma forma de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, objetivando a correção de desvantagens causadas pela discriminação negativa. “As políticas de ações afirmativas são exemplos de discriminação positiva”. (2019, p. 23).

Rita Bueno (2015, p. 67) refere que a “judicialidade das ações afirmativas para a educação superior brasileira é relativamente recente, também impulsionada pelo efetivo reconhecimento da educação como direito social e direito público subjetivo – da judicialização desses direitos”. Mesmo com a judicialização das ações afirmativas, muito ainda se tem a fazer para inserção da população especialmente negra, indígena e pessoas com deficiência.

Gomes (2003) refere que as legislações pertinentes à temática que preconiza a educação como sendo um direito de todos ainda é insuficiente para atender universalmente os estudantes, incluindo os grupos historicamente excluídos. Para

---

18. Sobre os direitos sociais: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021).

aqueles que se posicionam a favor das políticas de ações afirmativas, a adoção de cotas não discordaria do direito universal da Constituição de 1988, mas, sim, enfatizaria que esse direito é insuficiente para atender a grupos étnicos excluídos e discriminados racialmente. Outro ponto destacado pelos defensores das cotas é a situação de exclusão social em que vive a população negra no Brasil, assim como os povos originários indígenas. Essa apreensão é necessária para contemplar a totalidade das ações no que diz respeito às iniciativas das instituições de ensino superior para que realmente as ações afirmativas se constituam como sendo “eficientes instrumentos de inclusão, pertencimento social, permanência e garantia do direito ao ensino para os alunos negros cotistas” (GRAEFF, 2020, p. 18).

Trata-se de políticas que devem ser implementadas de maneira a contemplar os estudantes cotistas, não somente no seu ingresso, mas num processo de inclusão garantindo assistência estudantil<sup>19</sup> e todas as medidas necessárias para que os mesmos permaneçam nas instituições, tendo êxito no processo de formação.

Considerou-se que o trato conceitual sobre ações afirmativas pressupõe trazer à tona a dimensão sócio-histórica e multifacetada que carrega esta categoria e “as contradições a ela pertinentes em uma sociedade que tem como marca a desigualdade social. Mas sua afirmação enquanto ação está na possibilidade de contribuir com a efetivação e a garantia dos direitos humanos”. (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017, p.72).

Alguns autores veem como equívoco se pensar nas cotas como sinônimo de Ações Afirmativas, tendo em vista que segundo Silva (2003), as cotas são um aspecto ou possibilidade de ação afirmativa, pois em muitas situações, têm “efeito pedagógico e político importante, posto que força o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) para às pessoas em situação de inferioridade social ” (SILVA, 2003, p. 21 e 22).

As Ações Afirmativas, modalidade de cotas, são direitos humanos que perpassam a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, os processos de aprendizagens diferenciados e as condições necessárias para que os estudantes

---

19. Sobre a Política De Assistência Estudantil no Brasil ver em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%A7%C3%A3o%20Estudantil%20\(Pnaes\)&text=O%20objetivo%20%C3%A9%20viabilizar%20a,situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20repet%C3%A7%C3%A3o](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%A7%C3%A3o%20Estudantil%20(Pnaes)&text=O%20objetivo%20%C3%A9%20viabilizar%20a,situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20repet%C3%A7%C3%A3o)

não abandonem seus estudos, ou ainda sofram opressões no contexto institucional que os levem a desistências. Além da inserção desses estudantes, o respeito à diversidade, aos modos de ser, viver e conhecer, as reais condições de vida, enfim entre muitos aspectos são fundamentais para a afirmação das cotas de educação superior. Ainda que as ações afirmativas sejam uma das formas de enfrentamento do racismo, da discriminação,

é necessário destacar o caráter contraditório de sua efetivação por meio de programas, projetos e serviços sociais que se desenvolvem numa sociedade capitalista. O acesso a ela pode ser universal ou seletivo, ou ainda, dependerá dos modos de gestão de uma determinada política pública. No caso da política de ação afirmativa para o ingresso de cotistas no ensino superior, ainda que esta inclusão seja garantida pelo sistema de cotas, o modo de gestão da universidade influenciará na real efetivação deste direito. (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017, p.77).

Importante registrar que anterior à implementação da Lei de Cotas nº 12.711 de 2012, de acordo com Silva (2020, p.14) “[...] das 59 universidades federais, apenas 23 tinham sistema de reserva de vagas com critério racial (cota ou subcota), enquanto dos quarenta institutos federais e CEFET, apenas cinco dispunham desse tipo de ação afirmativa.” Com a promulgação da lei de Cotas, as IFES passam “[...] a adotar o critério racial, ainda que isso tenha reduzido à potência da medida em instituições que já aplicavam percentuais e sistema de cotas raciais mais avançados”. O IPEA aponta com base em estudo realizado, que entre 2012 e 2014, “as vagas reservadas para negros e indígenas em universidades federais passaram de 13.392 para 43.613 – um aumento de 225%.” (SILVA, 2020, p. 14). Estudos, realizados pela Liga de Ciência Preta Brasileira, evidenciam na Pós-Graduação o índice de desigualdade no que tange a inserção da população negra, em 2020, “dentre os alunos de pós-graduação, 2,7% são pretos, 12,7% são pardos, 2% são amarelos, menos de 0,5% é indígena e 82,7% são brancos.” (GIFE, 2022, s.p.).

Também a legislação avança ao considerar a reserva de 50% de vagas em cada concurso seletivo para ingresso, cada curso e por turno das Escolas Federais de Ensino Técnico de nível Médio, conforme consta no artigo 4º:

[...] para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas [...]. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Neste estudo publicado pelo IPEA entre as 59 universidades federais à época, 36% não tinham qualquer política de ação afirmativa, mas “em 2016, com o fim do período de transição estabelecido na lei e a plena implementação da Lei de Cotas, as cotas para negros, pessoas de baixa renda, egressos de escola pública e indígenas passaram a ser realidade para todas as IFES” (SILVA, 2020, p.16).

Estudos revelam que o sistema de cotas no Brasil demonstra efeitos benéficos com relação ao ingresso de estudantes negros, indígenas, oriundos de escolas públicas entre outras modalidades. Segundo Muniz (2022)<sup>20</sup> estudos apontam que houve um ganho médio da prova de conhecimentos específicos após a adoção das ações afirmativas

[...]que em 5 das 6 federais, e em todas as particulares, houve um crescimento da nota média obtida pelos estudantes de saúde. Na UnB, ela passou de 52,25 para 55,30; na Universidade Federal Fluminense, de 22,6 para 55,47; Na Universidade Federal do Pará, de 43,21 para 47,11; Na Universidade Federal de Santa Catarina, de 50,03 para 57,64; e na Unifesp, de 35, 56 para 54,16. Na única que registrou decréscimo, a Universidade Federal da Paraíba, a redução foi de menos de meio ponto [...] (MUNIZ, 2022, s.p.).

Ainda segundo Muniz em reportagem no Jornal da Universidade Estadual Paulista (UNESP), os dados demonstram que “quando a universidade pública abriu as portas e ampliou a diversidade, ela melhorou”, diz Angélica Minhoto, que foi pró-reitora de graduação da Unifesp entre 2013 e 2017”. Para Muniz (2022, s.p.), segundo pesquisa da UNESP, sobre ingressantes no período entre 2014 e 2018, não foi verificada desproporção “[...] significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas. “Os dados indicam ainda que é “[...] necessário oferecimento de mais suportes aos alunos para a vivência universitária e a permanência estudantil, especialmente para egressos da escola pública em cursos de baixa demanda social”.

De acordo com França (2021), uma das organizadoras do Relatório de Cotas: “Perfil e Trajetória Estudantil na Educação Superior” que avaliou instituições de Ensino Superior no país e foi elaborado por um grupo de pesquisadoras/es Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), houve um aumento

---

20. O texto referência desta passagem cita estudos realizados por Maria Angélica Pedra Minhoto, Cláudia Guedes Araújo Silva, André Luiz Dias Vieira, Rafael Andrade e Victória Lopes. Ver em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/>

significativo da presença de discentes oriundas/os das categorias de rendas baixas e médias – sobretudo daquelas/es que possuem renda familiar de até 4,5 sm mensais nos cursos de Medicina. Conforme o relatório:

nos cursos de Medicina das instituições federais de ensino superior aumentou de 9,7% para 16,6% do total de graduandas e graduandos. Os reflexos da admissão de cotistas podem ser observados nas novas distribuições de renda familiar, cor/raça/etnia e escolaridade das mães dentre as e os discentes deste curso por todo o país; [...] renda familiar, notamos que, apesar de continuar sendo o curso com o perfil mais elitizado dentre aqueles aqui analisados [...]. Contudo, a mediana do curso de Medicina é composta por estudantes cuja faixa de renda familiar mensal é de 10 a 30 salários mínimos. (FRANÇA, 2021, p. 11)

Diante do estudo percebe-se, que ainda nos cursos de Medicina das IES Federais “mantiveram-se majoritariamente compostos por pessoas brancas, apesar de terem registrado uma maior presença de pretas e pardas entre os ciclos do Enade de 2013 e 2019”. (FRANÇA, 2021, p.11) Corroborando com esta constatação, temos os estudos de Graeff (2020), sobre os estudantes de um Curso de Medicina de uma universidade pública- a UFRGS -, que não há evidências significativas entre a média de estudantes cotistas e não cotistas deste curso, por exemplo. Esses alunos tendem a se diplomar nas diversas categorias de ingresso. (GRAEFF, 2020, p. 136).

Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação entre 2008 e 2019, a UFRGS formou na graduação mais de cinco mil alunos ingressantes pelas vagas reservadas às Ações Afirmativas, de acordo com dados de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF/UFRGS). Em 2022 a Universidade contava com 12.857 estudantes cotistas. Para a seleção 2023, o Vestibular da UFRGS reservou 1.703 de vagas para cotas das 4.008 disponibilizadas. As demais vagas de ingresso na graduação seriam acessadas via SiSU, que também reserva 50% das vagas para as Ações Afirmativas. Em 2022, foram 868 vagas para cotas de um total de 1.691. (UFRGS, 2022, s.p).

O processo investigativo desencadeado no ano de 2022 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) intitulado “Ações Afirmativas na UFRGS de 2012 a 2022” vem reafirmar a relevância das ações afirmativas na educação superior no Brasil e, neste estudo, as pesquisadoras se referiram aos povos indígenas. A implementação das cotas nas Universidades públicas ocorreu em cenários contraditórios de concordância e discordâncias, pois foram muitas as

resistências e opiniões tanto da sociedade em geral, quanto da comunidade acadêmica. De acordo com Fernandes (2023), no caso dos estudantes indígenas, o processo de implementação para o cumprimento desta lei tem despertado diferentes debates com relação à diversidade cultural, ao estranhamento com relação aos modos de ser e viver, assim como, de suas formas de conhecer e interagir neste território, entre tantos outros aspectos.<sup>21</sup>

No Brasil, percebe-se que além da dificuldade de acesso ao Ensino Superior pela classe trabalhadora, assim como pelas populações ribeirinhas, negros, indígenas, cenário esse em transformação em função das cotas, há a dificuldade de permanência para a conclusão do processo formativo de profissionalização dos estudantes. Como exemplo de tais situações, temos dados coletados do “Relatório de Pesquisa Ações Afirmativas Para Indígenas na UFRGS: de 2012 a 2022 avaliação da Comunidade Acadêmica” organizado por Fernandes; Lopes, (2023) apontando que de 145 estudantes indígenas ingressantes de 2008 a 2022, houve 22 diplomados, 65 matriculados no ano de 2022, 08 desistências de vagas, 32 abandonos, 10 trancamentos, 1 desligamento, 1 transferência para outra unidade e 3 não matriculados em 2023.

Contudo o que se observou até aqui, a discussão das AF carece da abordagem no que diz respeito à educação básica das escolas públicas federais. Percebe-se então, como já apontado nas legislações anteriores, que não há, no Brasil, uma legislação específica que contemple o tema das “ações afirmativas no ensino básico” em escolas que são consideradas “de excelência”, embora já existam experiências nacionais de escolas públicas de educação básica, vinculadas às

---

21. O processo de ingresso de indígenas na UFRGS vem democratizar o acesso à educação superior dos povos originários. No chamado Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI) instituído na UFRGS desde 2008, são disponibilizadas dez vagas por ano que são suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular destinadas exclusivamente aos estudantes indígenas do território nacional e que sejam egressos do Sistema Público de Ensino Médio. Este número para ingresso por meio do PSEI, seguiu inalterado até o ano de 2023 quando então passam a ser disponibilizadas ao todo 20 vagas. Constatamos que dos 145 estudantes indígenas que ingressaram na UFRGS no período de 2008 a 2022: 22 estudantes foram diplomados e 51 correspondem a situações de desistência, abandono, desligamento, trancamento e transferência, o que será demonstrado ao longo deste relatório. Com essa informação reiteramos a importância do monitoramento dessas situações para a ampliação das vagas e respectivas ofertas pelo PSEI conforme as mesmas deixam de ser ocupadas, assim como para a escuta dos motivos que levam a esses afastamentos e/ou evasão. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/270706/001193981.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

universidades<sup>22</sup> e alguns Institutos Federais conforme o que vem sendo analisado e exposto nessa dissertação.<sup>23</sup>

### 3.1. O ESTADO DA ARTE: A DISCUSSÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO SERVIÇO SOCIAL

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica para uma aproximação ao estado da arte com relação à produção de conhecimentos na área do Serviço Social<sup>24</sup> sobre as ações afirmativas. Tal aproximação permitiu adentrar-se no que vem sendo construído a respeito do objeto de estudo dessa investigação, quais principais conteúdos, entre outros elementos que vêm enriquecer essa revisão teórica. Para efetivar a realização da revisão bibliográfica utilizou-se como base de consulta o banco de teses e dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) da área do Serviço Social considerando o período de 2012 a 2022. Foram utilizados como descritores os termos “ações afirmativas, cotas, educação”, selecionando Mestrado e Doutorado, Grande área de Ciências Sociais Aplicadas, área do conhecimento Serviço Social e o nome do programa (Serviço Social). No processo de coleta foram identificadas 96 produções/resultados, sendo 26 deles relacionados ao campo da educação, ou seja, ações afirmativas para acesso à educação. Destes 17 são dissertações e nove (9) são teses, em consonância aos descritores utilizados. O quadro 08 apresenta os resultados sobre as teses e o quadro 09 as dissertações do banco da Capes na área do Serviço Social no período de 2012 a 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

---

22. Colégio de Aplicação de Porto Alegre, o Colégio Universitário Geraldo Reis (ColUni), o Colégio De Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe que adotaram em seu modelo de ingresso, a reserva de vagas em acordo a política de ações afirmativas;

23. Os colégios militares do exército, historicamente, possuem reservas de vagas para filhos/as de militares. (Colégio Militar, 2023). Fazem parte da rede federal de ensino básico e, hoje, continua uma luta para que além da reserva de vaga, que é apenas para o dependente legal de militar de carreira ou integrante do Quadro Especial (QE) do Exército, sejam ofertadas vagas por cotas conforme a Lei 12.711/12, tendo em vista que essas escolas são federais. O Ministério Público pretende que os Colégios Militares do exército sejam obrigados a ofertar cotas raciais e sociais no ingresso de estudantes nos colégios militares. Uma vez que a lei que estabelece a reserva de vagas por cotas no ensino federal completou dez anos em 2022, e essas instituições não estabeleceram o ingresso por cotas em suas instituições de ensino. (PAIVA, 2022, s.p.)

24. A definição do Serviço Social como referência se dá por ser área do Mestrado de Políticas Sociais e Serviço Social ao qual estou vinculada e ainda por fazer parte de objeto de estudo do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais em conhecer a referida produção.

**Quadro 08:** Relação de Teses sobre as Ações Afirmativas Área do Serviço Social

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>PPG</b>	<b>LINK DE ACESSO</b>
<b>1. Ações Afirmativas e Serviço Social: A Política De Cotas Nas Universidades Federais Do RS Na Percepção De Assistentes Social.</b>	2022	MOCELIN, CASSIA ENGRES.	Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social, PUC Rio Grande Do Sul.	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11443985">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11443985</a>
<b>2. Ações Afirmativas No Ensino Médio Do IFRJ: Um Estudo De Caso Sobre A Implementação E As Narrativas Dos Estudantes Negros'</b>	2020	MIRANDA, MARIA APARECIDA.	Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro,	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10514093">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10514093</a>
<b>3. A Política De Cotas Raciais No Curso De Elevado Perfil Socioeconômico Da Universidade Federal: A Inclusão Através Da Visão Dos Docentes E Discentes</b>	2020	GRAEFF, BETINA ALVES.	Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9688917">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9688917</a>
<b>4. Conflitos Na Universidade Federal Fluminense. Uma Reflexão Sobre As Interações Entre Estudantes Cotistas Negros E Comunidade Universitária No Contexto Das Ações Afirmativas</b>	2020	SANTOS, MARCELO BARBOSA .	Programa De Pós-Graduação Em Política Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9236380">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9236380</a>

<p><b>5. Os Desafios Da Permanência: As Trajetórias Improváveis De Estudantes Cotistas Nos Cursos De Direito, Engenharia De Produção E Medicina Da UFRJ.</b></p>	2019	MENEZES, SIMONE CAZARIN DE.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8479912">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8479912</a>
<p><b>6. Desafios Da Inclusão: O Olhar Dos Jovens Negros Sobre A Política De Cotas Da UEL</b></p>	2019	PACHECO, JAIRO QUEIROZ.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social E Política Social Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Londrina	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7687310">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7687310</a>
<p><b>7. A Política De Cotas Na Educação Superior: As (A) Simetrias Entre O Acesso Nas Universidades Federais E O Desenvolvimento Social Brasileiro</b></p>	2018	RITTER, CAROLINA	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6021754">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6021754</a>
<p><b>8. Lei De Cotas No Ensino Médio: Investigando O Acesso De Jovens Negros E Negras Ao Colégio Pedro II.</b></p>	2017	BASTOS, PRISCILADA CUNHA.	Programa De Pós Graduação Em Política Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5047108">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5047108</a>

<b>9. Educação, Trabalho E Ações Afirmativas No Ensino Superior: Trajetórias Sociais De Alunos Egressos Das Cotas Da UERJ</b>	2015	BARROS, CLARISSA FERNANDES DO REGO.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social De Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3698083">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3698083</a>
---	------	-------------------------------------	--	---

Fonte: A autora com base nos dados do Banco de teses da CAPES na área do Serviço Social (2022).

Com relação as nove (n.9) teses na área do Serviço Social é possível aferir que duas (n.2) se referem à discussão sobre ações afirmativas no ensino médio e sete (n.7) ao ensino superior. Observa-se também que destas nove teses, cinco (n.5) são de Universidades do Rio de Janeiro, três (n.3) de Universidades públicas e duas (n.2) privadas; três (n.3) de Universidades Privadas do RS e uma (n.1) de Universidade pública de Londrina. Das nove (n.9) teses entre os conteúdos que emergem destas produções destacam-se: a percepção dos Assistentes Sociais sobre as ações afirmativas, as trajetórias dos alunos cotistas, a percepção dos jovens negros sobre as cotas, os desafios da permanência, o racismo na escola, os conflitos vivenciados pelos cotistas no ambiente acadêmico, as cotas raciais em cursos de elevado perfil sócio econômico, sendo essas as principais discussões encontradas.

Segundo Mocelin (2022) a percepção dos Assistentes Sociais captada por meio de um estudo realizado pela autora, a respeito da política de cotas é que ela se apresenta como sendo uma das políticas públicas mais importantes para democratizar o ensino superior, pois para a sua continuidade, ampliação e aprofundamento “a política de cotas precisa ser defendida e ampliada, além de estar articulada à conformação da assistência estudantil afirmativa, da extensão universitária afirmativa, assim como demais elementos da vida acadêmica, de modo à transversalizar-se” ( p. 8). A autora ainda refere que as ações afirmativas “fazem parte e contribuem para um projeto societário que, em seu horizonte, objetiva a emancipação humana, pois nele está contida a supressão de todas as formas de exploração e opressão.” Importante ressaltar que os projetos societários Netto (2009) “são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade”. (p. 2). Para ele trata-se de projetos que apresentam um “nível de

amplitude e inclusividade. Em sociedades como a nossa, os projetos societários são, necessária e simultaneamente, projetos de classe, ainda que refratem mais ou menos fortemente determinações de outra natureza (culturais, de gênero, étnicas etc.)” (NETTO, 2009, p.2).

Segundo Graeff (2020) a construção de pontes é fundamental para que se possa “fundar uma sociedade sem preconceitos, vulneráveis, excluídos dos direitos fundamentais como a educação, sem discriminações étnicas e de cor.” Esta sociedade é geradora da “exclusão racial e social e materializa a desigualdade”. (p.142). A autora argumenta que o ingresso de cotista em um curso como o de medicina acaba por, promover “a inclusão pela face da graduação” possibilitando assim a ascensão profissional aos cotistas após se graduarem. “Tem-se nesse contexto formas de equidade direcionadas a igualdade racial e social almejada”. (p.142).

Pacheco (2019) e Miranda (2020) destacam em suas pesquisas a influência do racismo “na trajetória escolar desses sujeitos e na formação de sua identidade” (PACHECO, 2019, p.8). A visão dos cotistas negros sobre o racismo na escola é parte do cotidiano e de que ele,

está presente na educação fundamental, imprimindo marcas definitivas nos que são por ele atingidos. No ensino médio, ele é identificado tanto de forma genérica: ‘Neste colégio, não só eu, a maioria [dos negros] é muito difícil ter um que nunca sofreu racismo aqui dentro. (...)’; quanto de forma específica: ‘Eu já passei [por] racismo aqui na escola, inclusive esse ano. (...)’. Mesmo os alunos negros, que dizem não terem sido vítimas do racismo no ensino médio, relatam acontecimentos de que foram testemunhas. Portanto, na perspectiva dos estudantes, o racismo faz parte de seu cotidiano. (PACHECO, 2019, p.223).

Também há um reconhecimento do “protagonismo do movimento negro e das transformações verificadas na teorização sobre a questão racial e o racismo, buscando compreender os principais fenômenos que possibilitaram colocar a questão racial na pauta política da nação.” (PACHECO, 2019, p.8).

De acordo com o citado autor, existem situações de estudantes com perfil socioeconômico e/ou raça ou/e etnia para inserção no ensino superior, mas que por terem realizado uma parte de seus estudos em escolas particulares e com bolsa, acabam não se enquadrando no requisito escola pública. Esta definição de escola pública seja na esfera municipal, estadual ou federal, acaba excluindo esse perfil dos estudantes “que tenham frequentado, por qualquer período, escolas privadas de

educação básica, mesmo que com bolsa de estudos. Exclui também escolas comunitárias e semipúblicas, a exemplo das escolas do SESI, SESC e SENAI, que cobram mensalidades muito baixas” (PACHECO, 2019, p.160).

Além disso, muitos jovens negros, não concluem o Ensino Médio<sup>25</sup> em função da necessidade de trabalharem para contribuir para seu sustento e de seus familiares. Os achados das investigações apontam um perfil socioeconômico, de estudantes e suas famílias que “configuram segmentos da população de baixa renda e vivenciam desigualdades raciais e sociais”. São evidenciadas narrativas dos estudantes cotistas de um cotidiano institucional atravessado por situações de racismo e discriminação. Entretanto, “os estudantes negros construíram um protagonismo político e ressignificaram o espaço de formação contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, apresentando demandas e reivindicações” (MIRANDA, 2020, p.7 e 8).

Ainda sobre o racismo, Santos (2020) destaca em sua pesquisa conflitos de estudantes negros cotistas com demais participantes da comunidade acadêmica provocados por questões de racismo. O autor analisou as interações de caráter conflitivo relacionadas aos estudantes negros oriundos das ações afirmativas e destaca “o acompanhamento dos trabalhos da Comissão de Aferição de Autodeclaração de Cor/etnia e dos relatos e vivências dos militantes dos coletivos de estudantes negros e antirracistas” (p.8). Entre os conflitos identificados foram considerados: “1) conflitos envolvendo estudantes negros na comunidade discente; 2) conflitos entre estudantes negros e docentes; e 3) conflitos entre estudantes negros e administração universitária” (p.8).

O racismo institucional, também denominado sistêmico é aquele que vai determinar,

a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na

---

25. Segundo dados do IBGE, 6,7 milhões (70,9%) de pessoas de 14 a 29 anos, da cor preta ou parda não frequentam a escola, dentre os motivos do abandono escolar destacamos os principais motivos: 40,2% precisava trabalhar, 24,4% não tinha interesse em estudar, 14,1 por outros motivos, 9,9 por motivos de gravidez. Dados disponíveis em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf)

sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. (WERNECK, 2013, p.17).

Para Silvio Almeida (2019, p. 27), o racismo institucional é aquele que ocorre nas instituições e tem o poder como elemento central das relações. São muitos os parâmetros discriminatórios “baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade”. Perpetua ao longo da história brasileira “[...] o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas [...]”. Silvio Almeida destaca que essas situações dependem,

em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (p. 28).

Menezes (2019) e Graeff (2020) destacam em suas pesquisas o impacto das cotas raciais em cursos de elevado perfil socioeconômico. Para Menezes (2019) os desafios dos estudantes cotistas nos Cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina de uma Universidade Pública Federal, vão além da questão financeira, perpassam a questão de pertencimento de grupo. O ingresso massivo que se intensifica a partir da Lei de cotas de 2012 caracteriza um novo perfil e que adentram os cursos considerados até então ocupados majoritariamente por uma elite brasileira como “nos cursos de alto prestígio, onde a maioria dos estudantes é oriunda das classes sociais mais altas.” (p. 6). Essa autora aponta que dos treze estudantes que fizeram parte da sua pesquisa há “[...] uma trajetória improvável, na medida em que eles vêm ‘sobrevivendo’”. Para ela são situações que se relacionam ao aspecto simbólico e dizem respeito “a sua integração ao ambiente universitário e o pertencimento ao espaço e ao grupo” (MENEZES, 2019, p. 6).

Graeff em seu estudo sobre os estudantes cotistas do Curso de Medicina de uma universidade pública ressalta a importância das cotas como perspectiva de mudança na vida destes estudantes em especial por fazerem “parte de um grupo

historicamente colocado à margem da sociedade brasileira desde sua colonização” (2020, p. 8).

Nesse sentido percebe-se que essas políticas públicas visam dar acesso a grupos populacionais que tenham sido discriminados no processo da formação sócio-histórica da nação e tiveram violados seus direitos considerando as estruturas da sociedade do capital e em processos de colonização e escravização, como os vivenciados pelos povos negros e indígenas na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil. Afinal a equidade racial no país sempre foi uma “questão tormentosa” parafraseando Bucci (2021), exatamente por sua formação histórica como sendo uma nação escravista, desde a sua colonização e de fato parte dessa estrutura. Segundo a autora:

No século XIX, quando se tornou independente de Portugal, a questão da escravidão foi a mais importante disputa social, que ocupou todo o período entre a proclamação da independência, em 1822, e a abolição, em 1888. Nesse período se consolidou a instituição escravista (BUCCI, 2021, p. 54).

Para Mocelin (2022) e Miranda (2020), a política de cotas é uma modalidade de ação afirmativa importante como reparação histórica às discriminações sofridas pelos negros, historicamente, e de desigualdades acumuladas. Observamos o quanto a política de cotas vai significar “processos de trabalho nos quais assistentes sociais podem inserir-se”. (MOCELIN, 2022, p.8). Também há um reconhecimento das “contradições constitutivas da política de cotas — expressas na manutenção da meritocracia, da burocratização e nos limites enquanto acesso à universidade”. A autora ressalta que no cenário brasileiro a política de cotas se configura como “uma das políticas públicas de maior impacto face à histórica elitização do ensino superior público no Brasil, devido a sua capilaridade e continuidade temporal. (p.8). Há aí possibilidades e medidas concretas que “aumentem e possibilitem o acesso a direitos, garantindo uma maior igualdade de oportunidade” (MIRANDA, 2020, p.07).

Para Barros (2015, s.p.) as cotas se configuram como uma política pública que visa reduzir as desigualdades raciais e sociais. Uma política pública que “têm como eixo o enfrentamento das desigualdades raciais, através de políticas focalizadas voltadas para redução das lacunas sociais e econômicas entre negros e brancos no país”.

Importante destacar que entre os resultados, para Mocelin (2022) e Miranda (2020) embora haja contradições na política de cotas ela é muito importante, pois

possui seu caráter igualitário e emancipatório<sup>26</sup>. Mesmo diante das contradições pertinentes às políticas de cotas conforme as autoras, como as expressas “na manutenção da meritocracia, da burocratização e nos limites enquanto acesso à universidade — ela se configura, na conjuntura atual, como uma das políticas públicas de maior impacto face à histórica elitização do ensino superior público no Brasil”. A sua continuidade temporal é também um desafio e fundamental “[...] para que o processo de democratização do ensino superior continue se amplie [...]”. (MOCELLIN, 2022, p.8). Essa autora situa as políticas de ações afirmativas como parte de um projeto societário e que “em seu horizonte, objetiva a emancipação humana, pois nele está contida a supressão de todas as formas de exploração e opressão.” Mesmo sendo “contraditórias e no âmbito da emancipação política, as ações afirmativas portam possibilidades de mediação e superação”(p. 08).

Miranda (2020), entre os achados de seu estudo refere que com relação “ ao perfil socioeconômico, os estudantes e suas famílias configuram segmentos da população de baixa renda e vivenciam desigualdades raciais e sociais” e, portanto, os cotistas (corte racial e social) “trazem em suas narrativas a percepção acerca da importância da política de ação afirmativa como direito, estratégia para democratização do ensino e instrumento de reparação histórica” ( p.7). Aponta ainda que as narrativas dos participantes da sua pesquisa revelam “um cotidiano institucional atravessado por situações de racismo e discriminação”. Ao mesmo tempo observa-se o protagonismo político dos estudantes negros que acabam por ressignificar “o espaço de formação contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, apresentando demandas e reivindicações”. Estudos como os de Miranda são importantes contribuições para

[...] visibilizar a emergência das narrativas dos estudantes negros, as percepções acerca dos três eixos das ações afirmativas, e na promoção de ações que potencializem suas vozes e estratégias de fortalecimento como sujeitos coletivos, reconhecendo suas pautas e agendas em torno das questões étnico-raciais, de gênero e da juventude (MIRANDA, 2020, p. 7).

Graeff ressalta que as ações afirmativas na UFRGS vêm se efetivando como “promotora de inclusão dos alunos PPIs tendo revelado um baixo nível de evasão e um alto nível de graduação do segmento”. Entretanto, a autora revela que a visão

---

26. Para Ivo Tonet (2013) com base na teoria marxista a emancipação política significa a conquista dos direitos e a emancipação humana diz respeito a construção de uma sociedade onde todos sejam plenamente livres.

dos docentes com relação às ações afirmativas é carregada de “conservadorismo e desconhecimento sobre a igualdade substancial e as dívidas históricas que a sociedade brasileira tem com os afrodescendentes”. Demonstra ainda de forma contundente a contradição existente entre a inclusão e a conformação da Política de Ações Afirmativas (PAA) que se apresentou na trajetória acadêmica dos alunos como o racismo institucional, o racismo e o preconceito. (GRAEFF, 2020, p.6). Ela também destaca que há uma contradição entre a “inclusão” e a estrutura da Política de Ações Afirmativas na Universidade pesquisada. E que, apesar da UFRGS estar efetuando ações afirmativas, ainda há uma visão “conservadora” e porque não dizer, equivocada sobre a “dívida histórica” que temos com relação aos afrodescendentes e pode se dizer, também aos indígenas.

Santos destaca em seu trabalho a questão do perfil racial nos conflitos entre estudantes da Universidade Federal Fluminense:

[...] em especial, aqueles relacionados às questões sobre a diversidade da comunidade, às opções epistemológicas dos cursos e à atuação institucional no tocante ao racismo; e seus impactos: na gestão da instituição, na conscientização e mobilização política, na integração entre estudantes e na abordagem dos conteúdos em sala de aula na UFF. (2020, p. 8).

Menezes (2019) ressalta que para permanência dos estudantes cotistas são necessárias outras medidas institucionais além de recursos financeiros embora esta seja uma realidade, não pode se restringir às bolsas, por exemplo. Outros aspectos simbólicos muito importantes de serem considerados e “[...] que envolve a sua integração ao ambiente universitário e o pertencimento ao espaço e ao grupo”. A questão da permanência, portanto, se amplia para além do provimento de recursos materiais, exigindo da universidade novas posturas e práticas (MENEZES, 2019, p. 6). Tal constatação da autora nos remete a relevância dos espaços democráticos e participativos envolvendo a comunidade acadêmica na construção de estratégias para a criação de mecanismos para a permanência dos estudantes e a conclusão do curso de acordo com os desejos de cada um/uma.

Para Pacheco (2019, p. 8) a pesquisa sobre o impacto do racismo na vida escolar dos estudantes confirma a “influência do racismo na trajetória escolar desses sujeitos e na sua formação de identidade”, De acordo com a visão dos entrevistados sobre o racismo na escola situações vividas pelos mesmos desde as séries iniciais na escola foram narradas:

[...] Aconteceu duas vezes comigo, uma vez foi quando eu morava em São Paulo, eu não tinha uniforme para a escola, no dia, teve outros alunos que não foram [com uniforme]. Eram moleques brancos, eu estudava em colégio particular naquela época, aí a professora não me deixou entrar sem uniforme... Coordenador do Grupo Focal: E os outros, que eram brancos, entraram? Entraram. E outra vez, nesta mesma escola, estava tendo uma festa junina, foram todos os pares, eu estava brincando com uma menina e o irmão dela, [que] não gostava de preto, (...) me empurrou falando “sai daqui seu macaco”. (...) eu falei para o meu pai (...): Meu pai foi lá e deu um soco na cara dele. Aí acabou com a festa junina. (Aluno, Escola A). Um dia chegou uma menina com o uniforme da escola limpo e uma menina jogou café sem querer na blusa dela. Ela falou que não foi o café, que fui eu [com] meu cabelo de Bombril (...). Aí minha mãe não aguentou e foi na escola brigar com a menina e a mãe dela. E a mãe dela nem sabia que ela estava fazendo isso. A mãe dela não aceitava estas coisas. Mas é uma coisa que eu não esqueço. (Aluna da Escola A) Essas coisas, por mais que passe [o tempo], você sempre lembra. (Comentário de um colega, Escola A). (PACHECO 2019, p. 210)

[...] teve uma vez que na escola minha mãe teve que chamar a patrulha. Na verdade, a menina, na casa dela, a avó dela era preconceituosa, né? A menina era bem loirinha, ela veio de Portugal, ela era da minha sala e ela falava para todo mundo da sala para não ficar perto de mim, porque eu era negra, eu ia contaminar eles e a sala toda se afastou de mim. Aí minha mãe teve que ir na escola. (...) Eu estava na terceira série. E daí a minha mãe foi na escola e chamaram a avó dela. A avó dela nem chegou perto da minha mãe. Daí a minha mãe falou assim “você está vendo de onde vem a educação”. A menina era inocente [o problema] não era a menina, a menina era inocente, era pequena, mas a avó dela era [preconceituosa]. Então, vem de berço né? Sim, ninguém nasce racista né? (...) Da mesma forma, se eu chegar em minha casa e falar não é para você ter uma namorada negra, não quero que escureça a minha família. (...). Se você ensinar a seu filho aquele padrão de beleza, por exemplo “menina bonita é a que tem cabelo liso, tem o nariz fino, tem a boquinha fina, aquela menina de pele clara, o seu filho não vai namorar uma menina negra. Tudo vem de casa, se você ensinar seu filho de maneira racista, ele vai crescer como uma criança, uma pessoa racista. Ele pode, futuramente, mudar, mas isto não é uma certeza. Ninguém nasce com todos os preconceitos embutidos. Daí perguntaram se minha mãe queria colocar ela na justiça e minha mãe falou “ah não, tenho até pena de gente assim”. Daí minha mãe nem quis. Minha mãe falou eu não vou prolongar esta história não, porque não vai dar em nada. Essa menina aí, a vó dela depois vai acertar as contas dela com Deus. (Aluna da Escola B). É porque muita gente passou mais por preconceito no Ensino Fundamental, principalmente, por pessoas que não eram de sua convivência. Porque é muito fácil você não conhecer uma pessoa e começar a julgá-la. (Aluno da Escola B) (PACHECO 2019, p.210-11)

Outro relato marcante destacado na pesquisa de Pacheco (2019) trata sobre o período da primeira infância na educação infantil em que as crianças captam tudo ao redor, mas situações de racismo podem ser identificadas, conforme abaixo:

[...] eu já presenciei isso, Professores que, “Ah, eu vou pentear o cabelo, [...] com meninas que têm cabelo liso, porque o outro é difícil e eu prefiro não mexer. “ Ou você vai fazer um carinho, você faz o carinho na criança, loirinha, branquinha do olho azul e fala que “se eu tiver um filho eu quero

que seja igual a ela” e isso na frente da criança negra. Então são coisas que às vezes são inconscientes, você está fazendo ali, “Ah, não é para atingir ele” Só que você está fazendo ao lado dele... E aí, não tem como você ser processado, mas está afetando o outro. Então, eu acho que ninguém valoriza a educação Infantil, claro que isso é muito maior que uma simples cota, mas que não é trabalhado, não é pensado, não é falado [...] Então, o complexo de não gostar do cabelo, veio porque a professora penteava todas as meninas, menos o meu, porque o meu é ruim. (Monitora do CEPV-UEL) (PACHECO 2019, p. 211)

A percepção enquanto pesquisadora, com base nos relatos dos estudantes que fizeram parte da pesquisa de Pacheco (2019), leva a crer que as ações afirmativas precisem ir muito além de uma reparação histórica, passando a ser uma forma de justiça social. É inadmissível que em pleno século XXI ainda se tenha tais relatos de sofrimento por crianças e adultos e, em especial, no ambiente educacional, onde ao contrário todos os movimentos deveriam estar voltados para uma educação antirracista e ética-racial. Relatos estes de muito mais que discriminação, crueldade, situações que muitas vezes causam danos irreparáveis principalmente nas crianças que estão em formação e em crescimento.

Para Ritter (2018) a política de cotas é resultado das lutas dos movimentos da população negra e indígena, pois,

reflete[Cic] tanto as pressões exercidas pelo movimento negro e coletivos indígenas quanto a resposta do Estado às demandas do atual estágio do modo de produção capitalista, podendo constituir-se enquanto um instrumento de contenção dos conflitos sociais; representa um processo de tensionamento limitado sobretudo, no que tange à questão racial, de uma universidade pública historicamente voltada ao ingresso e à formação das classes médias e altas.

Ritter (2018) faz uma reflexão relacionada à política de cotas, ao próprio desenvolvimento social no âmbito da sociedade capitalista e dependente como no caso da sociedade brasileira. Isto posto, “na medida em que proporciona mudanças sociais progressivas no acesso às universidades federais e engloba concomitantemente a concepção de capital humano e a ideologia racial do branco”. E, portanto,

os desdobramentos deste processo e os (re) direcionamentos do modelo de desenvolvimento social no qual se inscrevem, envolvem a disputa entre projetos societários antagônicos e, por conseguinte, as condições concretas e a capacidade de mobilização e resistência da classe trabalhadora e dos movimentos sociais na luta pelo direito à universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, e pela eliminação do racismo e de todas as formas de preconceitos e discriminações (p. 6).

Na sequência desse estudo, apresenta-se o quadro 9 trazendo uma listagem das dissertações sobre as ações afirmativas na área do Serviço Social.

**Quadro 09:** Relação de Dissertações sobre as Ações Afirmativas Área do Serviço Social

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor/a</b>	<b>PPG</b>	<b>Link de Acesso</b>
<b>1. Ações Afirmativas E Lógica Elitista: Uma Equação Possível?'</b>	2021	GUIMARAE S, PALOMA MENDES.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11520335">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11520335</a>
<b>2. Política De Assistência Estudantil: O Acesso E A Permanência Dos Estudantes Cotistas Ao Ensino Superior No IFAM-CMC</b>	2021	MENDONCA, MAISA AMARAL DE.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Amazonas	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11392490">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11392490</a>
<b>3. O Coletivo Nuvem Negra Desafiando O Racismo Institucional No Ensino Superior'</b>	2020	LOPEZ, ESTEBAN CIPRIANO COSTA.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10343941">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10343941</a>

<p><b>4. Contribuição À Análise Da Aplicação Da Política De Cotas Raciais No Ensino Superior</b></p>	2019	<p>JUNIOR, HERVAL DE SOUZA VIEIRA.</p>	<p>Programa De Pós Graduação Em Política Social E Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul</p>	<p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8174070">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8174070</a></p>
<p><b>5. O Trabalho Do Assistente Social Com Os Discentes Quilombolas: Estudo De Caso Na Universidade Federal Do Rio Grande - FURG</b></p>	2019	<p>SILVA, CARLA ISABEL DE OLIVEIRA MARINHO E</p>	<p>Programa De Pós Graduação Em Política Social E Direitos Humanos Instituição De Ensino: Universidade Católica De Pelotas</p>	<p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8769146">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8769146</a></p>
<p><b>6. Ações Afirmativas Em Pauta: Condições Institucionais De Permanência De Estudantes Cotistas Na UFMT</b></p>	2018	<p>LEONCIO, KEYLA CRISTINA DA SILVA.</p>	<p>Programa De Pós Graduação Em Política Social Instituição De Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso</p>	<p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7142908">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7142908</a></p>
<p><b>7. Cotas Étnico-Raciais No IFSUL Campus Bagé: Sob O Olhar Do Aluno Cotista'</b></p>	2018	<p>SILVA, LETICIA SANTOS DA.</p>	<p>Programa De Pós Graduação Em Política Social E Direitos Humanos Instituição De Ensino: Universidade Católica De Pelotas</p>	<p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6304009">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6304009</a></p>
<p><b>8. Educação Superior E Sistema De Cotas: A Trajetória Acadêmica De Estudantes Negros/As Da Universidade Federal Do Ceará – UFC</b></p>	2017	<p>MEDEIROS , RICHELLY BARBOSA DE.</p>	<p>Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social, Universidade Federal Do Ceará.</p>	<p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5051322">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5051322</a></p>

<p><b>9. Ações Afirmativas No Contexto Das Políticas Neoliberais: A Implementação Do Sistema De Cotas Na UFAM</b></p>	2017	FREIRE, JEANE DE AMORIM.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Amazonas	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5055128">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5055128</a>
<p><b>10. Democratização Da Educação Ou Mito? Uma Análise Da Política De Ações Afirmativas Implantada No Cefet-Mg Campus Araxá'</b></p>	2016	COELHO, MIRIAM MARIA.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4452569">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4452569</a>
<p><b>11. As Dificuldades De Permanência Nas Universidades: Uma Experiência Dos Jovens Do Programa De Apoio Estudantil Da Associação De Assistência Ao Adolescente'</b></p>	2016	PEREIRA, PATRICIA MACIEL.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4582370">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4582370</a>
<p><b>12. Ações Afirmativas E Assistência Estudantil Na Universidade: Uma Abordagem Sobre As Medidas De Permanência Da UERJ'</b></p>	2015	SANTOS, SABRINA ALBUQUERQUE.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3323853">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3323853</a>
<p><b>13. A Implementação Da Lei Das Cotas E A Discussão Da Política De Ações Afirmativas No IFRS</b></p>	2014	.MOURA, LUANA ROCHA DA SILVA.	Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro.	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2114409">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2114409</a>

<p><b>14. A Constitucionalidade Das Cotas Nas Universidades Como Um Novo Paradigma No Combate À Desigualdade Racial No Brasil'</b></p>	2014	JUNIOR, NAIRO RONALGIO CALDEIRA.	Programa De Pós Graduação Em Política Social E Direitos Humanos Instituição De Ensino: Universidade Católica De Pelotas,	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1762736">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1762736</a>
<p><b>.15. A Relação Entre As Políticas De Ação Afirmativa E Permanência Na Educação De Ensino Superior Nas Instituições Federais De Ensino: As Especificidades Do Benefício Moradia Para Os Discentes De Graduação Da Ufrj</b></p>	2014	OLIVEIRA, LEANDRO DUARTE DE	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1985876">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1985876</a>
<p><b>16. Do Escravismo Às Políticas De Ações Afirmativas: O Negro Cotista Na Universidade Federal De Juiz De Fora'</b></p>	2014	VIEIRA, BIANCA MACHADO CONCOLATO	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1338956">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1338956</a>
<p><b>17. Uma Análise Das Ações De Assistência Estudantil No Contexto Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Sergipe'</b></p>	2014	NASCIMENTO, ANA PAULA LEITE.	Programa De Pós Graduação Em Serviço Social Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1316242">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1316242</a>

Fonte: A autora com base no Banco de dissertações da CAPES na área do Serviço Social (2022).

Das dezessete dissertações na área do Serviço Social é possível aferir que 14 referem ao ensino superior e técnico e 13 ao ensino superior. Dentre os conteúdos destacam-se: lógica elitista, assistência estudantil, o acesso e a permanência, racismo institucional no ensino superior, o trabalho do assistente social com os discentes quilombolas, cotas étnico-raciais, a trajetória acadêmica de

estudantes negros/as, as políticas neoliberais e a implementação do sistema de cotas, democratização da educação, dificuldades de permanência nas universidades.

Segundo Guimarães (2021, p. 6), “as ações afirmativas, cotas se apresentam como um meio que visa minimizar as desigualdades de acesso ao Ensino Superior”. Elas “se apresentaram como uma estratégia de curto e médio prazo na minimização da desigualdade educacional na graduação”. Importante ressaltar que dentre os achados para este estudo identificou-se que autores e autoras, tais como: Guimarães (2021), Freire (2017), Coelho (2016), Júnior (2014), Mendonça (2021) e Moura (2014) referem que as ações afirmativas têm mudado, significativamente, o perfil dos ingressantes no Ensino Superior, contribuindo para a democratização deste. Estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 promovendo a igualdade material entre brancos e negros, conforme “artigo 5º, caput, da Constituição Federal, promovendo a igualdade material entre brancos e negros no Brasil” (JUNIOR, 2014, p. 6).

São estudos importantes que evidenciam uma mudança significativa e, ainda em curso, “no perfil social dos graduandos, indicando a eficiência do programa e a necessidade de sua continuidade como política estruturadora para a democratização do acesso”. Também é notório o necessário investimento “[...] de políticas de afirmação após o ingresso, minimizando as desigualdades que interferem na permanência e na diplomação” (GUIMARÃES, 2021, p. 6).

Freire (2017, p. 6) demonstra em seu estudo que “o sistema de cotas atende a uma demanda legítima de pessoas excluídas do acesso ao ensino superior público, em que a desigualdade efetiva entre o sistema de ensino público e privado” é historicamente um obstáculo para que estudantes da rede pública possam ingressar nas universidades públicas. Por outro lado, estudos evidenciam que nem sempre a reserva de vagas é garantidora ou facilitadora deste ingresso do estudante cotista e, portanto, há que se intensificar a “discussão sobre as cotas e a divulgação desse meio de acesso pode se constituir como um facilitador, à medida que anuncia uma possibilidade de ingresso a um espaço antes visto como algo inatingível” (COELHO, 2016, p. 5).

Mendonça reafirma a importância da Política de Cotas para ensino superior público brasileiro, e em particular no IFAM, no que diz respeito “a redução das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais que perpassam a realidade da

educação amazonense, a partir da garantia de condições democráticas de acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes” (2021, p. 7). A pesquisadora Luana Moura (2014, p. 11),

[...] observou nos vestibulares de 2013,2014, aumento significativo de estudantes negros e em situação de vulnerabilidade socioeconômica; a necessidade imediata de formação e capacitação dos servidores que executam a lei 12.711/2012; que a adoção das ações afirmativas não é consensual no âmbito da instituição.

Aqui identifica-se a necessidade de constituir espaços para a educação permanente ou seja, a formação dos trabalhadores e trabalhadoras da instituição para a afirmação das cotas e construção de estratégias para o enfrentamento das dificuldades que se materializam nestes espaços. A pesquisadora refere que mesmo sendo adotadas as modalidades de ingresso por cotas há “um jogo de correlação de forças existentes”. Essa adoção das ações afirmativas no IFRS, campo empírico de seu estudo “tanto na forma obrigatória da execução da lei como na de forma não obrigatória - através da política interna de ações afirmativas, perpassam dois direitos fundamentais: direito à reparação e direito a condições mínimas de equidade no corpo discente de uma instituição pública” (MOURA, 2014, p. 11).

Para Lopez (2020), iniciativas coletivas de luta antirracista como o Coletivo Nuvem Negra na PUC Rio, surgem como um espaço de acolhimento importante para acompanhamento dos estudantes negros. E ainda “espaço de afeto, acolhimento e luta antirracistas contra o racismo institucional”. Aqui se observam “os impactos pessoais e coletivos se relacionaram com a ressignificação da estética-política, do pertencimento a comunidade acadêmica, do resgate da memória e da ancestralidade”. (p.6). A autora aponta que o coletivo (CNN) tem uma atuação que “transcende o ambiente acadêmico e se relaciona com outros âmbitos que integram a vida dos sujeitos, como a família, o trabalho e os relacionamentos interpessoais”. (LOPEZ, 2020, p. 6).

Os estudos de Nascimento (2014), Pereira (2016), Oliveira (2014) e Leôncio (2018), destacam que com o aumento do número de estudantes cotistas faz-se necessário ampliar as políticas de Assistência Estudantil, inclusive de moradia estudantil para que também os estudantes oriundos de regiões diferentes possam ter acesso e permanência nas diferentes modalidades de ensino. Os estudos apontam que as diferentes modalidades de cotas ofertadas denotam uma

“incompatibilidade com o acesso às ações de permanência, confirmando a hipótese de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil”, (NASCIMENTO, 2014, p.9). Para essa pesquisadora há uma lacuna no “atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS”, pois os estudos demonstram que mesmo havendo dotação orçamentária crescem “ao mesmo tempo, as demandas por estas ações, contexto que ratifica as hipóteses de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização e de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes (p. 9).

Também Pereira evidencia os problemas vivenciados cotidianamente pelos estudantes das chamadas classes populares que adentram as universidades demonstrando assim,

a necessidade de expansão e visibilidade das políticas de assistência estudantil para que de fato os estudantes que vivem em condições de desigualdades sociais possam ter suas necessidades de permanência atendidas e conseqüentemente, concluírem seus cursos de forma satisfatória (PEREIRA, 2016, p. 6).

Oliveira (2014) considerando o cenário do ano de 2014 refere que o atual modelo de expansão do sistema de ensino superior vinha promovendo “em parte a mobilidade estudantil entre as mais diferentes instituições de ensino presentes nas regiões do Brasil. No caso da UFRJ observou-se essa tendência após a adoção pela universidade do ENEM”. Foi este contexto que acabou gerando uma “forte pressão para o aumento de benefícios e serviços da assistência estudantil na UFRJ” e entre as demandas observou-se: cresce a demanda por vagas para moradia discente no atual prédio da Residência Estudantil; para a criação de novos serviços que já foram assegurados pelo PNAES; críticas sobre a focalização da assistência estudantil nos estudantes ditos pobres na universidade; necessidade de maiores níveis de universalização de suas ações; por serviços que busquem atender a complexidade de problemas que interferem na trajetória acadêmica dos estudantes; e o estudo aponta ainda que “a construção de ações de assistência estudantil eficazes é um elemento importante para a garantia de permanência na universidade”. (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Ao mesmo tempo em que há um reconhecimento de que a política de cotas nas “instituições de ensino superior tem se mostrado positiva no caminho da construção e consolidação da democratização deste nível de ensino, também o é

que esta nova realidade exigiu das IFES um novo padrão de atendimento aos estudantes” Isto pressupõe “uma nova organização interna em seus mais abrangentes aspectos, de modo a possibilitar condições pedagógicas e assistenciais para atender a demanda deste público, o que pressupõe investimentos financeiros do Estado” (LEONCIO, 2018, s.p.).<sup>27</sup>

Outra pesquisa relevante diz respeito ao trabalho dos/as assistentes sociais de uma Pro Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) junto a estudantes quilombolas. Para Silva (2019) as demandas dos estudantes quilombolas que chegam ao Serviço Social da PRAE “consistem em sua grande parte, nas solicitações quanto aos auxílios e benefícios como a Casa do Estudante Universitário, alimentação e transporte”. No estudo, as profissionais Assistentes Sociais referiram que “a sobrecarga de trabalho, o atendimento exacerbado, as demandas institucionais, os recursos humanos limitados para atendimento aos estudantes e a falta de recursos materiais tem dificultado o planejamento de trabalho com os discentes Quilombolas.” (SILVA, 2019, p. 7).

Como visto até aqui, as discussões e reflexões que emergem das produções na área do serviço Social sobre ações afirmativas, evidenciam o quanto ainda é necessário monitorar, avaliar e planejar coletivamente os caminhos a serem percorridos pelas comunidades acadêmicas e, principalmente, envolvendo discentes, docentes, técnicos, gestores enfim a comunidade acadêmica/escolar.

### 3.2. OS CAMINHOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: O CASO DO COLÉGIO APLICAÇÃO E DAS IFRS DE PORTO ALEGRE

Ao longo da dissertação foi se estabelecendo um diálogo com os dados e informações coletados para a pesquisa, mas nesta parte se evidenciam os resultados referentes aos documentos analisados tais como: os Editais do CAP e dos IFRS, relatórios das instituições e fragmentos das notícias analisadas referentes à amostra.

---

<sup>27</sup> Observação: Este trabalho não possui divulgação autorizada.

Identificou-se que, ao longo da implementação da lei de cotas 12.711 de 2012, os Institutos Federais foram aderindo progressivamente às ações afirmativas impulsionados pelo reconhecimento nas Universidades Públicas que tiveram uma adesão mais ampla e, em alguns casos, anterior a essa legislação, como na própria UFRGS, ocorrida no ano de 2008 e a partir do ano de 2012 passa a atender integralmente a legislação referida.

Quanto ao Colégio de Aplicação, que é vinculado a UFRGS, os documentos norteadores gerais são os mesmos da referida Universidade. Importante destacar que, ao analisar o Estatuto de 11/01/1995 e Regimento de 30/01/1996 da UFRGS, não se identificou nenhuma menção a algum tipo de reserva de vagas, nem a qualquer tipo de ação afirmativa. É possível observar menção a assistência à comunidade universitária, tal como restaurantes, creche, casa de estudantes, conforme a passagem:

Art. 27 - Os serviços de assistência à Comunidade Universitária, Restaurantes Universitários, Creche, Casas de Estudantes, Colônias de Férias e outros que venham a ser criados, serão regulamentados no Regimento Interno da Reitoria. Art. 119 - A matrícula e, quando houver, sua renovação nos cursos de educação básica, de extensão e de pós-graduação obedecerão às normas próprias fixadas pelo CEPE. 45 Art. 120 - O CEPE, por iniciativa da Comissão de Graduação, ouvidos o Conselho da Unidade e a Pró-Reitoria competente, determinará, anualmente, o número de vagas em cada curso de graduação para a matrícula inicial dos alunos ingressantes via processo seletivo especial. (UFRGS, 1996, p. 27).

É neste documento, em seu artigo 102, que se identifica alusão ao Colégio de Aplicação e à educação básica, conforme o capítulo VI, no artigo 102:

[...] A UFRGS poderá constituir órgãos responsáveis por ministrar educação básica.<sup>35</sup> §1º - Os órgãos previstos no caput, vinculados à Reitoria, definirão em seus respectivos Regimentos Internos a estrutura didática e administrativa necessária ao seu funcionamento, obedecidos o Estatuto e o Regimento Geral da UFRGS. §2º - A educação básica na UFRGS será ministrada pelo Colégio de Aplicação, sem prejuízo de outros órgãos que vierem a ser criados. (UFRGS, 1996, p.40).

Esse capítulo trata da autonomia do Colégio para criar seu Regimento Interno e demais requisitos necessários ao funcionamento do Colégio de Aplicação (CAP). O CAP tem como referência Geral o Regimento da UFRGS, porque pertence à Universidade. Observou-se que o Regimento do CAP está desatualizado, datado de 2005 e não consta nada referente à reserva de vagas, nem à assistência estudantil. Entretanto, conforme informação que consta no site do CAP, há uma comissão de reconstrução do Regimento.

O documento referente às Normas Regimentais do CAP/UFRGS, de 2007, também não faz nenhuma alusão à reserva de vagas. Mesmo não havendo nenhum tipo de documento específico no CAP para regulamentar a oferta de vagas por cotas, consta em seus editais, a partir de 2022, que a previsão de 50% das vagas seja destinada ao cumprimento da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conforme os dados obtidos nos Editais de vagas para ingressos em 2022, 2023 e 2024. Ressalta-se que, entre os documentos analisados, conforme citado anteriormente no Quadro 4, existe o Projeto Político Pedagógico (2007-2019) aprovado pelo Conselho de Unidade (Consuni) em 11 de maio de 2023. Esse documento norteia, dando as diretrizes específicas para o Colégio. Traz, ainda, informações históricas de que, em 1954, o CAP iniciava suas atividades, pela Faculdade de Filosofia vinculado ao Departamento de Educação, assim como faz referência à reserva de vagas para filhos de professores.

[...] com 30 vagas preenchidas mediante seleção com reserva de três vagas apenas para filhos de professores universitários[...]. A partir de 1978, a Escola abriu a primeira turma de alfabetização, 1ª série de 1º grau[...]com o auxílio financeiro de pais de alunos e de professores, cujos filhos foram convidados a integrar este grupo. Em 1981, por força de liminar de cidadão da comunidade contra a reserva de vagas de qualquer espécie, o sorteio público e aberto se tornou a única forma de ingresso na escola (PPP/UFRGS, 2023, p. 7).

Percebe-se que inicialmente o Colégio foi criado para servir preferencialmente a uma elite da sociedade, tendo em vista que além de ter reserva somente para filhos de professores, sua forma de ingresso, ao longo dos anos, foi por meio de prova de seleção, sendo que os estudantes oriundos das demais escolas públicas, muitas vezes, não tinham condições de aprovação, nem tampouco de pagar um curso preparatório para o ingresso no CAP, tornando, assim, desiguais as oportunidades de ingresso. Somente em 1981, por força de liminar, que o ingresso se tornou mais democrático através do sorteio, sem qualquer tipo de reserva de vagas. Este documento não faz menção às cotas sociais ou raciais.

Embora, desde 2022 existam alguns tipos de cotas, mediante Edital de vagas, não há nenhum tipo de assistência estudantil, o que coloca em questionamento o reconhecimento ou não, de que a instituição perceba as dificuldades de sua comunidade acadêmica. Na passagem: “Quanto às dificuldades socioeconômicas, se realiza a orientação das famílias e encaminhamentos legais, mas não há assistência estudantil institucionalizada nesse momento” (PPP/UFRGS, 2023, p. 58).

Como pedagoga da instituição foi possível o reconhecimento dessas observações o que possibilita apontar que a ausência de uma assistência estudantil tem sido pauta reivindicatória, pois há um movimento da Direção e dos Assistentes Sociais da escola, através de um documento para conseguir junto à UFRGS subsídios para Assistência Estudantil aos alunos do CAP. Neste documento estão descritas determinações que devem ser ou estar sendo implementadas para os estudantes com necessidades especiais:

Determinações: Os professores devem ter um currículo e/ou metodologias adaptadas às necessidades de alunos público alvo da Educação Especial. Criar um órgão auxiliar de Acessibilidade no CAP que faça a interface com o Núcleo "Incluir" da UFRGS. Estabelecer política de apoio ao discente da Educação Básica e formas de suporte a alunos que necessitam de apoio financeiro (PPP/UFRGS, 2023, p. 67).

Com relação aos Editais do Colégio de Aplicação da UFRGS, o ingresso de estudantes cotistas é algo bem recente, tendo seu início no Edital de 2021 para ingresso em 2022. No CAP o ingresso dos estudantes é definido pela oferta anual e as respectivas modalidades. As modalidades de inscrição são: Modalidade 1: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo; Modalidade 2: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais; Modalidade 3: candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo; Modalidade 4: candidatos(as) pessoas com deficiência (PCD); Modalidade 5: acesso universal/ampla concorrência – candidatos(as) que não optaram por vaga reservada e os candidatos não sorteados nas demais modalidades, concorrerão também nesta modalidade.

Quanto ao número de ingressantes, observa-se que em 2022 o Colégio disponibilizou 42 vagas para ampla concorrência (AC) e 35 vagas por cotas. Já em 2023 o CAP/UFRGS, disponibilizou 37 vagas por ampla concorrência (AC) e 38 vagas por cotas, que representam 50,6% do total de vagas, sendo distribuídas conforme o demonstrado na íntegra no apêndice V.

Quadro 10 – Demonstrativo com resumo de ofertas de vagas CAP/UFRGS

<b>Período</b>	<b>AC</b>	<b>Cotas</b>	<b>PPI c/renda bruta até 1,5 sal. min.</b>	<b>PPI</b>	<b>Renda bruta até 1,5sal.min.</b>	<b>PCD</b>
<b>Total 2022</b>	42	35	10	10	10	5
<b>Total 2023</b>	37	38	13	13	10	2

Fonte: Pesquisadora com base nos Editais de Ingresso 2022 e 2023.

No processo de pesquisa houve acesso a um documento disponibilizado pelo setor de Assistência Estudantil da escola e o mesmo refere que a oferta de vagas com cotas iniciou para o ano letivo de 2022, tendo como base a Lei 12.11/12 adaptada para o contexto da Educação básica, pois não há legislação específica para Educação básica. De acordo com o documento:

[...] quase 70% das famílias, que possuem seus filhos ingressantes no Colégio de Aplicação da UFRGS com renda per capita familiar até um salário mínimo e meio, sendo este o valor referência utilizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE nos editais para a concessão dos benefícios estudantis aos discentes do ensino superior da UFRGS. (BRITTO, 2023, p. 4)

Com base nesses dados o Colégio está pleiteando junto a Reitoria da UFRGS verbas para concessão de benefícios para os estudantes, tendo em vista que a PRAE utiliza tais dados para conceder bolsas aos estudantes da Graduação. Ressalta-se, ainda, que do universo de estudantes do CAP/UFRGS em 2023, 649 alunos estavam matriculados, destes 39 são estudantes cotistas. Nestes dados não está incluído a modalidade de jovens e adultos (EJA).

Enquanto pesquisadora, resulta a percepção de que ainda há muito a ser feito no CAP quanto à divulgação das cotas para as escolas, bem como a necessidade de reforçar auxílios para esses estudantes, a fim de que consigam incentivos tanto para êxito, como para permanência, sendo fundamental a criação de reais condições, possibilitando sua permanência no CAP/UFRGS.

Com relação aos dados específicos de evasão e retenção no CAP/UFRGS, não foram encontradas informações, como por exemplo, a quantidade de pretos, pardos e PCDS que há na escola e nem dados quanto à evasão e permanência

desses estudantes. Importa relatar ainda que, no ano de 2023, instituiu-se a Comissão de Ações Afirmativas (CAF) no CAP/UFRGS.

No que tange às notícias sobre Ações Afirmativas no CAP, foram descritas no quadro 6 e sua análise encontra-se no quadro 11 a seguir.

### **Quadro 11- Análise das notícias sobre Ações Afirmativas no CAP/UFRGS**

Prêmio destaque Troféu Luiza Bairros de Ações Afirmativas 2017. Práticas pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS em uma proposta de educação das relações etnicorraciais – Profa. Tanise Müller Ramos
Este prêmio é relativo ao trabalho de práticas pedagógicas relacionadas à educação nas relações etnicorraciais desenvolvidas nos anos iniciais do CAP/UFRGS. A iniciativa é muito importante no sentido de se educar os pequenos para uma educação antirracista.
UFRGS celebra 10 anos da aprovação da Lei de Cotas.
Esta notícia da UFRGS datada de 31/08/2022, se referia à celebração dos 10 anos da Lei de Cotas, retratando a importância da lei para o ingresso de estudantes por cotas nas Universidades Federais. Apesar do Programa de Ações Afirmativas ter sido criado em 2007, o mesmo foi ampliado por essa lei.  O Colégio de Aplicação apesar de fazer parte da UFRGS, só teve seu ingresso por cotas tardiamente em 2022, através de Edital próprio, descrito anteriormente.

Fonte: Pesquisadora com base nas notícias analisadas

Com relação às análises dos documentos relacionados ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), mais especificamente referentes aos campi Porto Alegre e Restinga, identificou-se por meio de ambos Editais as formas de ingresso de estudantes cotistas e o perfil desses estudantes do ensino básico e superior. O ingresso dos estudantes é definido pela oferta anual e as respectivas modalidades e/ou variáveis que são padronizadas<sup>28</sup> nas instituições analisadas, quais sejam: C1: Acesso Universal; C2: Pessoa com Deficiência (PCD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; C3: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; C4:

---

28 C1 ou M

Pessoa com Deficiência (PCD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; C5: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; C6: Pessoa com Deficiência (PCD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), independente de renda; C7: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), independente de renda; C8: Pessoa com Deficiência (PCD), que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda; C9: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda; C10: Acesso Universal e Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência (PCD), independentemente de ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública.

Foi possível observar que ao longo do período analisado (2012-2022), as modalidades no IFRS, campus Restinga e Porto Alegre, foram sendo alteradas ou variadas de acordo com os editais. No campus Restinga em 2012, havia recorte de vagas apenas para ensino público, mas a partir de 2013 o recorte se ampliou para renda e raça. Entretanto, foi somente no ano de 2022 que ocorreu o primeiro processo seletivo exclusivo para indígenas em ambos os campi. Nos editais gerais, constam apenas vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI), sem discriminar a quantidade respectiva para cada um.

Referente às notícias investigadas as mesmas se referem ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul como um todo, envolvendo todos os campi, apresentadas anteriormente no quadro 06 e a seguir compõem o quadro 12.

### **Quadro 12- Análise das notícias sobre Ações Afirmativas no IFRS**

<b>VII Fórum de Ações Afirmativas das Instituições Federais da Região Sul recebe inscrições(Data:11 de outubro de 2022)</b>
A temática central deste Fórum foi a discussão sobre a Reafirmação das Ações Afirmativas. O tema central do Fórum foi: “Reafirmando as Ações Afirmativas como Política de Promoção da Igualdade Racial e Social”, Esse evento teve como objetivo debater e promover a Política de Igualdade Social e Racial. Foi um encontro de discussão das entidades da Região Sul. Na mesma ocasião se tratou da Lei de Cotas e sua ampliação que se deu através da Lei de inclusão dos PCDs em 2016.

<b>VI Fórum de Ações Afirmativas das Instituições Federais da Região Sul</b> ocorrerá entre os dias 19 e 21 de outubro de 2021(Data:15 de outubro de 2021)
Este Fórum avaliou e pensou perspectivas das Ações Afirmativas para o país. O Tema do Fórum foi: “Em defesa das ações afirmativas: avaliação e perspectivas”. Reuniu instituições federais de ensino superior da Região Sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul)
<b>Publicação sobre diversidades, ações afirmativas e inclusão na educação está no ar.</b> (Data: 20 de agosto de 2020)
Esta notícia tratou do lançamento da Revista Plural, uma publicação que reuniu dezoito textos organizados pelos núcleos de ações afirmativas dos campi e reitoria do IFRS. Traz relatos “de experiências de ensino, pesquisa e extensão na área e divulgação de práticas pedagógicas referentes aos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis), Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) e Núcleos de Ações de Afirmativas (Naafs)”.
<b>.Processo seletivo especial para ingresso de estudantes indígenas abre inscrições no IFRS</b> (Data:07 de janeiro de 2022)
A notícia refere-se ao primeiro processo seletivo especial para o ingresso de estudantes indígenas no IFRS. Foram disponibilizadas 308 vagas nos diversos cursos e campi, para ingresso no primeiro semestre de 2022. A divulgação foi fundamental no sentido de proporcionar o direito à informação junto aos estudantes indígenas da possibilidade de inserção no IFRS, para um começo, ainda que de forma incipiente,a ampliar as possibilidades desses estudantes dentro de uma sociedade injusta e que dificulta o acesso aos direitos iguais estabelecidos na Constituição Federal.
<b>Livro “Ações Afirmativas do IFRS”(2015)<sup>29</sup></b>
<b>Notícia publicada em 26 de novembro de 2018</b>
Última modificação em 23 de fevereiro de 2020 divulgando o trabalho da instituição sobre a Política de Ações Afirmativas da instituição, “orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos”. (IFRS, 2023, s/p.)

Fonte: A pesquisadora

Com referência ao IFRS campus Porto Alegre, sua história se relaciona com a existência da Escola do comércio de Porto Alegre, fundada, em 26 de novembro de 1909 que, mais tarde, viria a ser Escola Técnica da UFRGS, até dezembro de 2008, quando se desvincula da universidade e constitui-se o Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (IFRS, 2021) Em 30 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei Federal de Educação Ciência

---

29. Para conhecimento o Livro pode ser acessado no endereço:<<https://cta.ifrs.edu.br/livro-acoes-afirmativas-do-ifrs/>>

e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Com isto, a Escola Técnica, até então vinculada à UFRGS, deixa de existir e constitui-se o campus Porto Alegre.

Em decorrência dessa reestruturação, o Campus Porto Alegre do IFRS passou a ter uma nova estrutura administrativa e pedagógica, necessária para atender as demandas que surgem com a criação de novos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). No ano de 2011 o Campus Porto Alegre entrou em funcionamento na sua nova sede, própria, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre (R. Cel. Vicente, 281, esquina Voluntários da Pátria), em pleno coração da Capital gaúcha. Atualmente, o Campus Porto Alegre do IFRS oferece 12 cursos técnicos e quatro cursos superiores, um PROEJA e quatro cursos de pós-graduação - três mestrados e uma especialização, além cursos de extensão e capacitação profissional. (IF/Campus Porto Alegre, 2021)

Ao se analisar o Regimento Interno Complementar do campus Porto Alegre, aprovado pelo Conselho do Campus Porto Alegre, conforme Resolução N° 30, de 16 de julho de 2018, percebe-se que este documento não faz menção direta às cotas, mas faz referência às ações afirmativas, na seção IV, no artigo 51 especifica que o Núcleo de Ações Afirmativas neste campus faz parte da Gestão de Extensão, como segue:

Seção IV Das Atividades de Gestão de Extensão: Art. 51. As atividades de Gestão de Extensão são exercidas na Diretoria de Extensão, por um(a) servidor(a) efetivo(a) do quadro de pessoal do IFRS, designado(a) pelo(a) Diretor(a)- geral do Campus Porto Alegre. §1º. As competências do(a) Gestor(a) de Extensão do Campus Porto Alegre estão definidas no Regimento dos Campi do IFRS. §2º. Compõe a estrutura da Gestão de Extensão: I - Secretaria da Gestão de Extensão; II - Núcleos de Ações Afirmativas. §3º. Os Núcleos de Ações Afirmativas têm suas atribuições, estrutura e competências definidas pelo Conselho Superior do IFRS. (IFRS/POA, 2018,p.21)

O documento também refere que a Coordenadoria de Assuntos Comunitários trabalha de forma integrada com o núcleo de ações afirmativas, conforme seção VI, subseção II, artigo 68 “[...] :X - atuar, em articulação com os núcleos de ações afirmativas e a área de gestão de ensino, no suporte à integração entre o(a) aluno(a) com necessidade educacional específica, seus(suas) professores(as) e técnico-administrativos(as) em educação, que atuam no apoio às atividades experimentais e/ou laboratoriais” (IFRS/POA, p. 28). .Analisando o documento observa-se o compromisso do campus em acompanhar os estudantes que ingressam por ações afirmativas, juntamente com ações pedagógicas, para que os estudantes com necessidades especiais, além dos demais, possam ser acolhidos, acompanhados e atendidos em suas demandas específicas a fim de conseguirem concluir sua

formação com êxito. Percebe-se também o compromisso institucional através de seus Técnicos e docentes para de forma integrada atender tanto as atividades experimentais, como as laboratoriais deste campus.

Cabe ressaltar que o campus Porto Alegre oferta vagas para o Ensino superior e cursos subsequentes. No que tange à amostra dessa pesquisa foi examinado o que se refere aos Cursos Superiores ofertados pelo mesmo. O campus Porto Alegre a partir de 2014 também começou a ofertar vagas por cotas nos Editais. Então, de 2014 a 2017/2, o recorte passou a ser PPI por renda, (inferior a 1,5 sm); PPI com renda (superior a 1,5 sm); e AC com renda (superior ou inferior a 1,5 sm) e PCDs. De 2018 a 2022, o recorte ampliou para PPI e PCD, só PPI, ou só renda (inferior a 1,5 sm) ou só renda (superior a 1,5 sm e PCDs.)

Ainda com referência ao campus Porto Alegre, conforme documentos disponibilizados pela instituição, datados a partir do ano de 2014, este já havia ofertado vagas por cotas com recorte por renda (social) e racial (PPI), não havia ainda para PCDs. Ao longo dos anos estas cotas foram se ampliando.

Abre-se aqui um parêntese para ressaltar que, já em 2008, quando criado o IFRS, este já ofertava para Curso de Educação Profissional de Nível Técnico com reserva de vagas cotas para negros e para pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio (no mínimo, 30% candidatos optantes egressos do ensino público). “Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do ensino público, conforme estabelecido no Edital, no mínimo, a metade, 15% (quinze por cento) será garantida aos candidatos que se autodeclararem negros no ato da inscrição”. (IFRS/EDITAL 004/2008). Esse dado remete ao compromisso que a instituição já tinha com relação às ações afirmativas. No decorrer dos anos foi sendo ampliado este compromisso, as cotas, assim como, outras ações institucionais como os Núcleos, tais como NEABI, NAAFs, NAPNE.

Quanto ao número de ingressantes, constata-se que de 2014 a 2022 o campus Porto Alegre ofertou 1.145 vagas por ampla concorrência (AC) e 660 vagas por cotas, que representam 57,6 % do total de vagas, sendo distribuídas conforme demonstrado no quadro 13.

**Quadro 13: Modalidades de Cotas no Período 2014/1 a 2017/2 IFRS/POA/RS**

N ° AC	Nº Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
<b>558</b>	<b>312(55,9%)</b>	renda até 1,5 sm	84	15%
		PPI c/renda até 1,5 sm	70	12%
		renda + 1,5 sm	58	10%
		PPI c/ renda + 1,5 sm	70	12%
		PCDs	30	5%

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2014 a 2017

Com base nos dados analisados identifica-se que no período de 2014/1 a 2017/2 o Campus Porto Alegre ofertou 55,9% de vagas por cotas, destas a maioria, especificamente 15%, foi reservada para renda até 1,5sm, na sequência 12% para PPI com renda até 1,5 sm e PPI com renda maior que 1,5sm.

**Quadro 14: Modalidades de Cotas no Período 2018/1 a 2022/2 IFRS/POA/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
587	348 (59,3)	PPI e PCD c/renda até 1,5 sm	30	5%
		PPI c/renda até 1,5 sm	42	7%
		PCD c/renda até 1,5sm	37	6%
		renda até 1,5sm	57	9%
		PPI e PCD c/ renda + 1,5 sm	30	5%
		PPI c/renda + 1,5 sm	35	6%
		PCD c/renda+ 1,5sm	37	6%
		renda + 1,5sm	46	7%
		PCD	34	5%

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2018 a 2022

Baseando-se nos dados analisados é possível inferir que no período de 2018/1 a 2012/2 o Campus Porto Alegre ofertou 59% de vagas por cotas, destas a maioria, especificamente 57%, foi reservada para renda até 1,5 sm, na sequência 46% para renda maior que 1,5 sm. Dentre as outras especificadas, conforme o quadro acima.

Referente, ao campus Porto Alegre (Cursos Superiores), destaca-se que, na totalidade do período analisado (2014 a 2022), conforme os quadros 13 e 14: das 660 vagas por cotas, que representam 57,6 % do total de vagas, o campus distribuiu sua oferta de vagas por cotas majoritariamente para estudantes de famílias com renda até 1,5 sm (141); seguido de PPI com renda até 1,5 sm (112 vagas); dentre outras. Além disso, foi identificado que 12 vagas foram disponibilizadas em 2022, 06 por semestre para o Processo Seletivo Indígena.

Fica evidente que, embora o IFRS tenha aprovado a Política de Ações Afirmativas em 2014, através da Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, tardiamente, apenas em 2022, se criou um Edital específico para o ingresso de Indígenas.

Com base nos relatórios institucionais do IFRS, de 2012 a 2022, ficou constatado que a instituição tem um compromisso com as Ações Afirmativas, identificado através de diversas ações institucionais implementadas.

Destaca-se que, no ano de 2012, houve de um modo geral a implementação e consolidação dos NAPNEs e NEABIs, assim como a aquisição de tecnologias assistivas para os NAPNEs (Relatório de gestão 2012, p.31, 2013), dentre as várias ações importantes que vêm ocorrendo no IFRS no que tange às Ações Afirmativas. Em relação às ações pertinentes ao assunto relacionados aos campi Restinga e Porto Alegre, o aprofundamento destas está descrito no apêndice VI.

No IFRS/POA, ressalta-se o evento sobre inclusão, ocorrido em 2013, chamado Deficiência: Educar na Diversidade, que abordou a temática ligada à educação inclusiva, “[...] por meio de uma abordagem prática e cotidiana.” conforme Relatório de gestão do exercício de 2013 (2014, p. 96). Este evento foi muito importante para discutir a educação inclusiva e sua legislação na instituição. Também houve um evento importantíssimo no que tange à discriminação racial: “Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial; Diálogos Negros, Indígenas e cotas raciais: percepções: 1ª edição em maio de 2013”. Este evento é permanente, objetivando “refletir

sobre as cotas raciais e seus impactos na vida de seus beneficiários e da sociedade” dentre outros, como encontros de NEABIs. ( 2014, p. 96).

Foi implementado em 2015 o Programa de Acompanhamento ao Aluno Ingressante (PAAI). (RELATÓRIO DE GESTÃO 2015; 2016, p. 340). Esse programa objetiva acolher o estudante na instituição, auxiliando-o a se apropriar dos diversos setores, siglas do ambiente acadêmico, facilitando sua inserção na instituição

Dentre os documentos institucionais, foi implementado no IFRS em 2016 o Relatório De Ações e Resultados, que também contribuiu para essa pesquisa trazendo informações importantes. Em 2016, houve a implementação do “Núcleo de Estudos sobre Gênero” que contou com a participação de professores, técnicos e alunos. (RELATÓRIO DE AÇÕES E RESULTADOS 2016, p. 6, 2016).

Com a preocupação de qualificar as Comissões de heteroidentificação, em 2019, o IFRS promoveu uma capacitação institucional que ocorreu em três campi, entre eles o de Porto Alegre, visando “ir além da instrumentalização dos participantes para a atuação nas comissões de heteroidentificação, propondo momentos de reflexão sobre o papel das cotas no sistema de ensino e discussões sobre o racismo estrutural”. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2019, p. 54, 2020).

Um passo muito importante para inclusão foi a utilização do “serviço de Tecnologias Assistivas”<sup>30</sup> em 2021, que visa promover melhor a inclusão. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2021, p. 82, 2022).

Com a pretensão de traçar um perfil dos estudantes do Curso Superior, campus Porto Alegre, analisou-se um questionário discente, aplicado em 2019, que permitiu um olhar sobre esses estudantes. Ao questionário do IFRS responderam aproximadamente 20 mil estudantes, distribuídos nos 17 campi: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante e Sertão, Vacaria, Veranópolis, Viamão e Sertão com seus 260 cursos ofertados (IFRS, 2023) <sup>31</sup>.

---

30. Segundo a Lei nº-13.146/2015” art. 3º:III tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

31. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%20de%20cursos%20\(confira%20aqui\).](https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%20de%20cursos%20(confira%20aqui).)

No tocante ao campus Porto Alegre (Ensino Superior), 250 estudantes responderam ao questionário. Com base nas respostas foi identificado, referente ao Ensino superior, estudantes majoritariamente brancos 176, o que representa 70,4%, seguidos por 67 pretos e pardos (26,8%); e em 2019, apenas 02 estudantes autodeclarados indígenas nos Cursos Superiores IFRS – campus Porto Alegre. Esses estudantes, em sua maioria, ingressaram por acesso universal, 141 estudantes (56,4%) e 109 (43,6%) por cotas (autodeclarado negro ou indígena egresso de escola pública 33 (13,2%); egresso integralmente de escola pública 45 (18%), pertencente à família com baixa renda, até 1,5 sm (entre outros tipos de cotas). Sua faixa etária entre 18-22anos (59/23,6%), e de 28-32anos (53/21,2%), dentre outras idades. A maioria 234 (93,6%) possui computador em casa. Desses estudantes 238 (95,2 %) possuíam acesso à internet em casa, enquanto somente 12 (4,8%) não possuíam. Os estudantes, em geral 157 (62,8%), utilizavam ônibus para ir ao campus, 31 (12,4%) carro próprio, 27 (10,8 %) metrô, entre outros. A maior parte desses estudantes, 180 (72 %) trabalhavam no momento da pesquisa, sendo que, 70 (28%) não trabalhavam. Quanto à renda familiar, a maior parte deles, 117 (47,2%) possuíam renda familiar acima de R\$2997,00; enquanto que apenas 19 (7,7%) dos estudantes possuíam renda até R\$998,00 (1 salário mínimo em 2019), os demais possuíam vários recortes de renda. Grande parte deles, 218 (87,2%) não recebiam nenhum tipo de programa ou serviço social, 9 (3,6%) tinham cadastro único, 6 (2,4%) cadastro único e bolsa família, 5 (2%) bolsa família, dentre outros. No que se refere ao auxílio estudantil, 187 (74,8%) não recebiam auxílio estudantil do IFRS, 63 (25,2%) recebiam auxílio estudantil.

Os estudantes do IFRS, campus Porto Alegre, em sua maioria, 170 (68,54%) estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais), seguidos de 37 (14,9%) em escola privada, dentre outras. Quanto ao Ensino Médio, estes estudantes, 181 (72,9%) cursaram em escolas públicas (estaduais, municipais ou federais), 35 (14,1%) escola privada, dentre outras. Referente a interrupção dos estudos; 171 (68,4%) nunca interromperam seus estudos, 18 (7,2%) se afastaram por um ano, entre outros; 123 (49,2%) estudantes concluíram o Ensino Fundamental com 14 anos, 61 (24,4%) concluíram aos 13 anos, 47 (18,8%) aos 15 anos, entre outras idades; 105 (42%) concluíram o Ensino Médio com 17anos, 64 (25,6%) aos 18 anos, 31 (12,4%) aos 16 anos, entre outras idades. Quanto à necessidade de trabalhar, identificou-se que 221 (88,4%) dos

estudantes não trabalharam ao cursar o Ensino Fundamental, 29 (11,6%) trabalharam enquanto cursavam o E.F Já no tocante ao Ensino Médio, 133 (53,2%) dos estudantes trabalharam durante o Ensino Médio, 117 (46,8%) não trabalharam durante o E.M.

No que tange ao IFRS campus Restinga, conforme histórico do campus, disponibilizado no site, “dia 26 de junho de 2010 é o marco inicial das atividades do *campus*, em sede provisória alugada, localizada na Estrada João Antônio da Silveira Remião, enquanto o complexo de prédios de sua sede definitiva permanecia em obras, no Distrito Industrial da Restinga”. (IFRS/Restinga, 2018)<sup>32</sup>. Para melhor descrição dos tipos de cursos e a história dos campis, tais informações constam nos anexos I, II e III.

Quanto à oferta de vagas, de 2012 a 2022, no campus Restinga, referente ao Ensino Superior, foram abertas 1247 vagas por ampla concorrência (AC) e 821 vagas por cotas, que representam 65% do total de vagas, sendo distribuídas conforme demonstrado nos quadros 15, 16 e 17:

#### **Quadro 15: Modalidades de Cotas no Período 2012/1 a 2013/2 Campus Restinga**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
78	40(51%)	só Ensino Público	16	20%
		renda até 1,5 sm	6	8%
		PPI c/renda até 1,5 sm	6	8%
		renda + 1,5 sm	6	8%
		PPI c/ renda + 1,5 sm	6	8%

Fonte: A Pesquisadora com base nos editais 2012/2013

Com relação às vagas ofertadas no período de 2012 a 2013, observa-se que 51% das vagas foram para cotas, destas 20% para quem tinha cursado

32. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/historico/#:~:text=O%20dia%2026%20de%20junho,no%20Distrito%20Industrial%20da%20Restinga>

integralmente o ensino público, sem outras especificidades. Essa reserva de vagas, com um único requisito, ensino público, só ocorreu em 2012, depois foram se ampliando os tipos de cotas.

#### **Quadro 16: Modalidades de Cotas no Período 2014/1 a 2017/2 Campus Restinga**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
484	279 (58%)	renda até 1,5 sm	58	12%
		PPI c/renda até 1,5 sm	67	14%
		renda + 1,5 sm	57	11,7%
		PPI c/ renda + 1,5 sm	67	14%
		PCDs	30	6%

Fonte: Pesquisadora com base nos Editais de 2014 a 2017.

Quanto às vagas ofertadas no período de 2014 a 2017, identifica-se que 58% das vagas ofertadas foram para cotas, destas, predominam a oferta de vagas para pretos, pardos e indígenas (14% para PPI com renda até 1,5 sm e também 14% para PPI com renda superior a 1,5 sm.). Destaca-se que os editais não descrevem quantas vagas para pretos, quantas para pardos e quantas para indígenas e nem em seus relatórios há essa distinção.

#### **Quadro 17: Modalidades de Cotas no Período 2018/1 a 2022/2 Campus Restinga/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
685	502(73%)	PPI e PCD c/renda até 1,5 sm	42	6%
		PPI c/renda até 1,5 sm	44	7%
		PCD c/renda até		

		1,5sm	52	7%
		renda até 1,5sm	88	13%
		PPI e PCD c/ renda + 1,5 sm	41	6%
		PPI c/renda + 1,5 sm	44	7%
		PCD c/renda+ 1,5sm	52	7%
		renda + 1,5sm	85	12%
		PCD	54	8%

Fonte: Pesquisadora com base nos Editais de 2018 a 2022.

Das vagas ofertadas no período de 2018 a 2022, constata-se que 73% destas, foram para cotas, predominam a oferta de vagas por renda 13% até 1,5 sm e 12% para renda superior a 1,5 sm. As demais estão distribuídas conforme descrito no quadro 17.

De acordo com o demonstrado nos quadros 15,16 e 17 percebe-se que o campus Restinga (Cursos Superiores), durante todo este período de 2012 a 2022, distribuiu sua oferta de vagas por cotas (821) da seguinte forma: Renda até 1,5 sm = 152 vagas; PPI com Renda até 1,5 sm = 119 vagas; Renda + 1,5 sm = 148 vagas; PPI com Renda + 1,5 sm = 117 vagas; PCDs = 84 vagas, dentre outras. Além disso, existiam 12 vagas disponibilizadas em 2022, 06 por semestre para o Processo Seletivo Indígena.

O processo seletivo, ao longo dos anos, no Campus Restinga também sofreu modificações. De 2012 a 2013 o ingresso se dava via ENEM e também via exame de seleção; e a partir de 2014 a 2022 o ingresso passou a ser pelo SISU e pelo Vestibular.

No que diz respeito ao Campus Restinga, ressalta-se em 2012, houve a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas NEABI conforme Relatório de gestão (2012, p.35), fundamental no sentido de provocar reflexões e estudos sobre o tema e auxiliar no desenvolvimento de uma cultura antirracista. Em 2017, houve 04 eventos de promoção das ações afirmativas, um do NEABI, sobre “Cultura e periferia”, com 100 participantes, um do NAPNE, sobre “O mundo do

trabalho e as pessoas com deficiência”, com 290 participantes, e dois eventos do NEPGS, sendo um sobre “Diversidade sexual e de gênero” e outro sobre “Feminismo”, com 100 participantes cada. (RELATÓRIO DE AÇÕES E RESULTADOS 2017; 2018, p.24). Todos estes eventos com o intuito de promover a inclusão e o respeito à diversidade. Os núcleos de ações afirmativas, em 2018, realizaram 04 projetos importantes, com a participação de 842 pessoas. Sendo,

1 projeto do NAPNE sobre acessibilidade e inclusão digital com 205 participantes; 1 projeto do NAPNE sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas com 85 participantes; 1 programa do NEPGS sobre feminismo com 337 participantes; e 1 projeto do NEPGS sobre gênero e sexualidade com 215 participantes. (RELATÓRIO DE AÇÕES E RESULTADOS 2018; 2019, p. 24).

Para promover uma formação sobre Racismo, houve, em 2020, uma Capacitação com Direção Geral e NEABI Restinga sobre Racismo Institucional (RELATÓRIO DE GESTÃO 2020; 2021, p.61)

É possível observar que a instituição promove ações pontuais sobre as ações afirmativas, mas houve dificuldade para se conseguir dados sobre os estudantes. Então foi necessário recorrer ao diagnóstico discente elaborado pelo IFRS, em 2019, e respondido espontaneamente pelos estudantes dos diferentes campi.

Ao analisar o questionário referente ao Curso Superior, campus Restinga, verificou-se que dos 94 estudantes (Ensino Superior) que responderam o questionário, a maioria deles 61 (64,9%) se declaram brancos, 29 (30,9%) negros (preto ou pardo), 3 (3,2 %) não se declaram, apenas 1 (1,1%) se declarou indígena. A maioria dos estudantes 21 (22,3%) tem entre 23-27 anos, 18 (19,1%) de 18-22 anos, 15 (16%) de 38-42 anos, apenas 11 (11,7%) tem entre 43-47anos, entre outras faixas etárias. Esses discentes são, predominantemente 50 (53,2%), do sexo masculino, enquanto 44 (46,8%) do sexo feminino. Em relação ao gênero, 81 (86,2%) se declaram heterossexuais, 9 (9,6%) bissexuais, 4 (4,3%) homossexuais.

No IFRS (campus Restinga) em sua maioria, 52 (55,3%) ingressaram por acesso universal e 48% por cotas: egresso integralmente de escola pública 15 (16%), autodeclarado negro ou indígena egresso de escola pública 8 (8,5%); pertencem à família com baixa renda (até 1,5 sm) e egresso de escola pública 16 (17 %) e apenas 03 (3,2%) pessoas com deficiência. Os discentes em grande parte 82 (87,2%) possuem computador em casa, apenas 12 (12,8%) não possuem; 91 (96,8 %) possuem acesso à internet em casa, 03 (3,2%) não possuem. Em sua maioria 53

(56,4%) utilizam ônibus para ir ao campus, 21 (22,3%) carro próprio, 8 (8,5 %) moto própria, entre outros.

Dos entrevistados 70 (74,5%) trabalhavam no momento da pesquisa, 24 (25,5%) não trabalham. Quanto à renda familiar, 30 (32,3%) possuem renda familiar acima de R\$ 2997,00, 16 (17,2%) possuem renda até R\$ 998,00. No que tange a programas do governo, 85 (90,4%) não recebem nenhum tipo de programa ou serviço social, 4 (4,3%) tem cadastro único, 2 (2,1 %) bolsa família, dentre outros. Tratando-se de auxílio estudantil do IFRS 68 (72,3 %) não recebem, 26 (27,7%) recebem auxílio estudantil. Estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais e estaduais), 09 (10%) em escola privada, entre outras. Cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (estaduais, municipais ou federais) 84 (82,1%) dos estudantes, 09 (10%) escola privada, entre outras opções. Durante o Ensino Fundamental, 77 (81,9%) dos estudantes não trabalharam, 17 (18,1 %) trabalharam. No que diz respeito ao E.M.; 66 (70,2%) das pessoas trabalharam durante o Ensino Médio, 27 (28,7%) não trabalharam durante o E.M, 01 (1,1%), não se aplica<sup>33</sup>.

A presente pesquisa se deteve também no ensino básico do qual faz parte o Ensino Médio. Com relação ao Ensino Médio nos IFRS, sua única oferta, é na modalidade de Técnico Integrado ao Médio<sup>34</sup>. Dos campi envolvidos nesse estudo, observa-se que: o campus Restinga oferta Ensino Médio e o Campus POA não oferta ensino médio. Assim, o foco será a análise da oferta do Ensino Médio no campus Restinga.

O ingresso dos estudantes no ensino médio do IFRS no Campus Restinga é definido pela oferta anual de vagas por Edital próprio, nas respectivas modalidades: a) acesso universal; b) acesso universal e reserva de vagas para egressas/egressos de escolas públicas: I. egressa/egresso de escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 sm; II. egressa/egresso de escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 sm; III. pessoa com deficiência, egressa/egresso de escola pública, com renda familiar bruta per capita

---

33. Para mais detalhes do diagnóstico discente realizado pelo IFRS. Disponível em: <https://analytics.zoho.com/open-view/226041800000036086>.. Acesso em 22/12/23.

<sup>34</sup> Ensino Médio integrado, é aquele que é ofertado pelos IF no qual se permite a formação de Ensino Médio e técnica profissional simultaneamente.

igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; IV. pessoa com deficiência, egressa/egresso de escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 sm.

Observou-se que ao longo do período analisado (2012-2022), as modalidades de cotas para ingresso no EM foram sendo alteradas ou variadas, de acordo com os editais no campus restinga, tanto quanto para o Ensino Superior. Em 2012, havia recorte de vagas apenas para Ensino público, a partir de 2013 o recorte se ampliou para renda inferior a 1,5 sm e superior e raça; de 2015 até 2017, o recorte foi por renda, raça e PCDs. A partir de 2018 a 2022, o recorte ampliou novamente para PPI e PCD, PPI, PCD ou só renda inferior a 1,5 sm; PPI e PCD, PPI, PCD ou só renda superior a 1,5 sm e PCDs.

Quanto ao número de ofertas, percebe-se que, de 2012 a 2022, o campus Restinga abriu para o Ensino Médio, 894 vagas AC, 534 vagas por cotas, que representam quase 60% do total de vagas, sendo distribuídas da seguinte forma: Renda até 1,5 sm = 114 vagas; Renda + 1,5 sm = 114vagas ; PPI com Renda até 1,5 sm = 53 vagas; PPI com Renda + 1,5 sm= 65 vagas; PCDs = 50 vagas; entre outras modalidades. Esses dados podem ser identificados nos quadros 18, 19,20 e 21. Sinaliza-se que apenas a partir de 2015 houve ofertas de vagas para PCDs nos Editais de Ensino Médio.

#### **Quadro 18: Modalidades de Cotas no Período 2012 Campus Restinga/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas
69	37(53%)	só Ensino Público	37

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2012

**Quadro 19: Modalidades de Cotas no Período 2013 a 2014 Campus Restinga/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
128	64(50%)	PPI c/renda até 1,5 sm	12	10%
		renda até 1,5sm	20	15%
		PPI c/renda + 1,5 sm	12	10%
		renda + 1,5sm	20	15%

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2013 e 2014

**Quadro 20: Modalidades de Cotas no Período 2015 a 2017 Campus Restinga/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
272	153(56%)	PPI c/renda até 1,5 sm	26	10%
		renda até 1,5sm	42	15%
		PPI c/renda + 1,5 sm	26	10%
		renda + 1,5sm	42	15%
		PCDs	17	6%

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2015 a 2017

**Quadro 21: Modalidades de Cotas no Período 2018 a 2022 Campus Restinga/RS**

AC	Cotas	Modalidades de cotas	Número de vagas	Percentual por tipos de cotas
425	280(66%)	PPI e PCD c/renda até 1,5 sm	15	3%

	PPI c/renda até 1,5 sm	30	7%
	PCD c/renda até 1,5sm	19	5%
	renda até 1,5sm	52	12%
	PPI e PCD c/ renda + 1,5 sm	27	6%
	PPI c/renda + 1,5 sm	30	7%
	PCD c/renda+ 1,5sm	19	5%
	renda + 1,5sm	52	12%
	PCD	33	9%

Fonte: A pesquisadora com base nos Editais de 2018 a 2022

Quanto ao processo seletivo referente ao Ensino Médio, de 2012 a 2019, o ingresso se dava via exame de seleção, a partir de 2020 passou a ocorrer por sorteio público.

O primeiro edital com cotas do campus Restinga, foi publicado em 2012/1. Durante esse período, até 2022/2, foram ofertados cursos de: Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão Desportiva e do Lazer; Tecnologia em Eletrônica Industrial, Licenciatura em Letras Português e Espanhol, Tecnologia em Processos Gerenciais. Já o campus Porto Alegre publicou seu primeiro Edital com cotas em 2014/1. Durante este período, até 2022/2, foram ofertados cursos de: Tecnologia em Sistemas para Internet, Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Processos Gerenciais.

Para discorrer um pouco sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico, campus Restinga, a análise do questionário discente, já mencionado, permitiu um olhar sobre estes estudantes. Dos 118 estudantes (Ensino Médio) que responderam ao questionário, 82 (69,5%) se declaram brancos, 34 (28,8%) negros (preto ou pardo), apenas 1 (0,8%) se declarou indígena e 01(0,8%) amarelo. A maioria dos estudantes do Ensino Médio do campus Restinga é menor de 18 anos, 84 (71,2%); os demais de 18-22 anos 28 (23,7%), dentre outras idades. Esses estudantes, em sua maioria, ingressaram por acesso universal 64 (54,2%) e, 54 (45,8%) por

cotas. A maioria dos cotistas ingressaram por baixa renda, 21 (17,8%) pertencem à família com baixa renda (até 1,5 sm) e egresso de escola pública, seguidos de 19 (16,1%) estudantes egressos de escolas públicas e, apenas 14 (11,9%) autodeclarado negro ou indígena egresso de escola pública. Esses discentes, em grande parte, estudam à tarde 52 (44,1%); e estudam pela manhã 29 (24,6%); e, apenas 19 (16,1%) turno integral, dentre outros horários. Quanto ao acesso a computadores e wi-fi, 100 (84,7%) possuem computador em casa, apenas 18 (15,3%) não possuem; 113 (95,8 %) possuem acesso à internet em casa, somente 05 (4,2%) não possuem. Com relação ao meio de transporte 86 (72,9%) estudantes utilizam ônibus para ir ao campus, 10 (8,5%) vão a pé, 08 (6,8%) de carona, 07 (5,9%) de carro próprio, entre outros. A maioria dos alunos 77 (65,3%) não trabalhavam no momento da pesquisa, 41 (34,7%) trabalhavam, destes 36 (83,7%) tinham estágio/bolsa, entre outros tipos de trabalho. Quanto à renda familiar 26 (23,6%) possuem renda familiar acima de 2997,00, 13 (11,8 %) possuem renda até R\$ 998,00, 26 (23,6%) renda de R\$ 999,00 até R\$ 1.497,00, 18 (16,4%), entre outras. Dessas famílias 91 (77,8%) não recebem nenhum tipo de programa ou serviço social, 15 (12,8 %) bolsa família, dentre outros; Quanto ao auxílio estudantil do IFRS, 65 (55,1%) desses alunos recebem algum tipo de auxílio estudantil, sendo que 53 (44,9%) não recebem.

Os estudantes do EM da Restinga em grande parte, 81 (70,5%) estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais e estaduais); 08 (7%) em escola privada; 12 (10,4%) uma parte em escola pública e outra parte em escola privada; 14 (2,2%) em escola particular com bolsa. Quanto a interrupção de estudos, dos 118 estudantes que responderam ao questionário, um número expressivo 112 (94,9%) nunca interromperam seus estudos. Desses jovens, 62 (52,5%) concluíram o Ensino Fundamental com 15 anos, 42 (35,6%) concluíram aos 14 anos, 06 (5,1%) aos 16 anos, entre outras idades. Durante o EF 103 (87,3%) dos estudantes não trabalharam, 15 (12,7%) trabalharam; no EM; 52 (44,1%) das pessoas trabalham, 38 (32,2%) não se aplica, 28 (23,7%) não trabalharam durante o Ensino Médio<sup>35</sup>.

---

35. Para mais detalhes do diagnóstico discente realizado pelo IFRS. Disponível em: <https://analytics.zoho.com/open-view/226041800000036086>. Acesso em 22/12/23.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa caminhada investigativa, a proposta primeira consistiu em definir o objetivo geral. Aos poucos foi se desenhando a proposta investigativa e se dando a imersão no trabalho de campo para a busca e organização dos documentos escolhidos a fim de atingir tal objetivo. Entretanto, mesmo sendo uma pesquisa documental, não foi uma tarefa simples, tampouco fácil. Exigiu da pesquisadora o desenvolvimento de uma postura investigativa, para trabalhar com as possibilidades que iam surgindo na busca exaustiva e, com aquilo que não era encontrado por não estar disponível. Isto levou, de antemão, a considerar que em relação às ações afirmativas ainda é preciso avançar no que diz respeito à transparência das informações e dos indicadores de monitoramento e avaliação das cotas, assim como em relação à situação dos cotistas na educação. Percebeu-se ao longo da busca por informações, tanto no CAP/UFRGS, quanto no IFRS, que os relatórios carecem de informações mais detalhadas sobre pretos, pardos e indígenas (PPI), em separado, nas suas especificidades. Os relatórios, principalmente os do IFRS, evidenciam a existência de diversas ações necessárias e que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes, como por exemplo, o Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado para os estudantes com necessidades educacionais específicas, como os indígenas e outros apontados ao longo desse estudo.

O CAP/UFRGS, recentemente, passou a contar com a Comissão de Ações Afirmativas (CAF), criada tardiamente em 2023, que atua para combater a violência racial, com atendimento pelo Núcleo de Orientação Educacional, Psicologia Escolar e Serviço Social (NOPE), que faz um acompanhamento multidisciplinar a todos os estudantes do CAP de um modo geral.

Observa-se um esforço institucional de ambas instituições (IFRS e CAP/UFRGS), para ampliar e manter ações afirmativas que contribuam, não somente para o ingresso, mas, também, nota-se que o grande desafio é pela busca da permanência e êxito destes estudantes. O que aponta para as diversas iniciativas existentes, as quais foram descritas ao longo do trabalho.

Um dos grandes desafios é a assistência estudantil, oportunamente instituída no IFRS e na UFRGS. No entanto, lamentavelmente, ainda não institucionalizada no CAP. Ela se constitui de suma importância para permanência dos estudantes, conforme documento disponibilizado pelo serviço social e citado no decorrer da Dissertação.

tação. Verificando os documentos identificou-se que o ingresso dos estudantes cotistas na instituição Colégio de Aplicação (CAP/UFRGS) é algo muito recente, com início em 2022, enquanto no IFRS, campus POA e Restinga, vem ocorrendo desde 2012 e se modificando ao longo do processo, com a ampliação no recorte de vagas.

De modo geral, esse trabalho permitiu verificar que no Brasil existem várias legislações direcionadas ao Ensino Superior, faltando Leis para promover igualdades de acesso para Educação Básica em escolas públicas federais, para estudantes de baixa renda, quilombolas, indígenas (em especial em contextos urbanos), pretos e pardos e pessoas com deficiência. Foi possível constatar que alguns colégios de aplicação já possuem ingresso por cotas, mas que uma lei específica faria com que todos os estabelecimentos de ensinos federais (IFS, CAPS e quem sabe as escolas militares federais) tivessem a modalidade de ingresso por cotas, democratizando seu acesso, contribuindo para diminuir a desigualdade social, deixando de elitizar o acesso a estas instituições. Visto que, o acesso ainda é predominantemente por ingresso universal, pois, em sua maioria, as pessoas são brancas, heterossexuais, com renda acima de 1,5 sm e meio.

As instituições aqui estudadas (IFRS e CAP/UFRGS) ofertam vagas para acesso, no entanto é notório que deveria haver um maior esforço na divulgação das vagas, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental e Ensino Médio Federais. Para o Ensino Superior a mídia divulga informações com frequência, mas há muito o que se fazer para promover a informação enquanto direito, quanto à Educação Básica. A percepção é que, apesar das diversas ações desenvolvidas, falta divulgação para que tanto os estudantes pretos e pardos, quanto os povos indígenas possam ter o conhecimento destas vagas. A transparência da administração pública brasileira é um compromisso firmado constitucionalmente e que deve ser posto em prática e ainda esse debate deveria se iniciar lá no ensino fundamental, ou seja, crianças e adolescentes poderem exercer a cidadania a partir do acesso as informações sobre as cotas, por exemplo.

Outro aspecto não observado nos documentos diz respeito ao campo pedagógico e aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as metodologias construídas são fundamentais para a permanência dos estudantes cotistas e ainda os trabalhadores. Os aspectos interculturais, a oralidade, o combate à discriminação, o racismo institucional, o assédio, entre outros fatores, devem ser conteúdo para formação de toda a comunidade educacional. Essa é uma importante estratégia que

pode contribuir com a efetivação da permanência dos estudantes cotistas e a conclusão de seus processos formativos.

Constatou-se que no campo do Serviço Social, uma das áreas do Mestrado em Política Social e Serviço Social, do qual resultou esta dissertação, há um avanço com relação às pesquisas e produção de conhecimentos no que se refere às ações afirmativas. Entendeu-se que isto se deve pela inserção do profissional, assistente social, nas instituições de educação; e as demandas que surgem no trabalho para atendimento das necessidades sociais dos estudantes cotistas, em sua maioria, beneficiários da assistência estudantil. Pode-se inferir que certamente um trabalho interdisciplinar entre pedagogos, psicólogos, assistentes sociais entre outros profissionais será capaz de promover o diálogo técnico e institucional para as cotas, desde que seja democrático e garanta a participação dos estudantes cotistas no seu processo de formação.

Nesse ínterim, da implementação às trajetórias estudantis, a materialização dessa política poderá configurar de forma pioneira a criação de leis de cotas específicas para educação básica, visto a necessária criação de uma Lei exclusiva e própria para as cotas na educação básica destas instituições federais. Nesse sentido, as Ações Afirmativas, além de políticas sociais públicas, instituídas para eliminar as desigualdades sociais, promovendo democratização de oportunidades, justiça social, são resultado de muita luta de vários segmentos excluídos, discriminados pela sociedade como os negros, indígenas, as mulheres, LGBTQI+, PCDs, pessoas de baixa renda e todas as pessoas que têm violação dos seus direitos, cotidianamente, pela sociedade capitalista na qual estamos inseridos.

Dessa forma, urge enquanto sociedade, unir esforços junto com movimentos sociais para dar visibilidade a esta solicitação, no intuito de pleitear a implementação de leis de cotas específicas para educação básica Federal, que promovam, além de justiça social, igualdade de oportunidades, entre outros elementos que contribuam para a formação plena da cidadania e para construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Clara. **No RS, cortes na educação deixam bolsistas sem dinheiro para alimentação, moradia e transporte.** Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/12/no-rs-cortes-na-educacao-deixam-bolsistas-sem-dinheiro-para-alimentacao-moradia-e-transporte.12/12/22>. Acesso em: 12 de dez. de 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de; CARNEIRO, Sueli. **Racismo Estrutural/Feminismos Plurais.** São Paulo: Pólen, 2019.

ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio da COVID-19 e o imperativo de reinventar o mundo. **O Social em Questão** - Ano XXIV, nº 49, Jan/Abr. 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51114/51114.PDF>. Acesso em: 18 set. de 2022.

ARGUS, Vasconcelos de Almeida. MÉSZÁROS: Educação a o Processo de Internalização. **Revista Eletrônica Arma da Crítica** nº. 12, nov. 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49451/1/2019\\_art\\_avalmeida.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49451/1/2019_art_avalmeida.pdf). Acesso em: 18 de set. de 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ADUNB), **Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro.** 2021. Disponível em: <https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>. Acesso em: 31 de out. de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Clarissa Fernandes do Rego. **Educação, trabalho e ações afirmativas no ensino superior: trajetórias sociais de alunos egressos das cotas da UERJ.** Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BASTOS, Priscila da Cunha. **Lei de cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao colégio Pedro II.** Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5047108](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5047108). Acesso em 20 de nov. de 2022.

BATALLA, Guillermo Bonfil. El Concepto de Indio em America: Una Categoriade tal SituaciónColonial. **Revista Plural**, 2019 nº3. Ed. Asociación Latino americana de Antropología(ALA). p.15-37. Disponível em: <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/issue/view/3/3>. Acesso em 22 de Nov. de 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no Contexto da Crise Capitalista. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília:

CFESS/ABEPSS, 2009.  
Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/LIVRO%20COMPLETO%20-%20%20CFESS%20-%20Servico%20Social%20-Direitos%20Sociais%20e%20Competencias%20Profissionais%20%20-2009.pdf>.  
Acesso em: 03 de dez. de 2021.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 22 de jul. de 2023.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: Basic Books, 1996. Ed. Basic Books.

BORGES, Raquel Silva; BORGES, Maria Célia. **O ensino superior brasileiro Pós-Constituição Federal de 1988**. Brazilian Journal of Development. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27596>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso; **Política Social no Capitalismo. Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/constituicao federal 30anos 53ed.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/constituicao%20federal%2030anos%2053ed.pdf). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 05 de fev. de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Determina o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação até a extinção do mecanismo, em 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=)

EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 13 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei nº8069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei 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. [Lei de Cotas] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei\\_12711\\_29\\_08\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf). Acesso em: 16 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei 13.467 de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e dá outras providências [Reforma Trabalhista] Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.467%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,%C3%A0s%20novas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.467%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,%C3%A0s%20novas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho). Acesso em: 22 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a 9394 que estabelece diretrizes para O Ensino Médio. [Reforma do Ensino Médio] Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 de ago. de 2022.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 14 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 14.723 de 13 de novembro de 2023.** (Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, incluindo os quilombolas). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em 15 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei 13.409/2016 de 28/12/16.** Dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em 21 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.892/2008 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em 14 de ago. de 2022.

BRASIL. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 16 deabr. de 2022.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 15 de nov. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.** Regulamenta sobre a Ética da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 de dez. de 2022.

BRASIL. **Decreto 9053 de 12/03/1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de abr. de 2023.

BRASIL. **Portaria 959 de 27/09/2013.** Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 694, de 23 de setembro de 2022.** Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

BRASIL. **Instituições da Rede Federal.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidades Federais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/110-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2006-1148924624/94-univs-universidades-federais-sp-2113409791>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre o programa Universidade para todos. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm). Acesso em: 10 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Sistema de Seleção Unificada [SISU]**, Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

BRASIL. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/fies>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

BRASIL. **Programa Universidade para todos [PROUNI]**. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em 02 de abr. de 2023.

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. Liberação de recursos. **MEC destina 344,6 milhões às Instituições Federais**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/08/mec-destina-r-344-6-milhoes-as-instituicoes-federais>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Legal 2023** s/p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/base-legal>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei N° 13.005/2014**. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 de nov. de 2022.

BRASIL. **Relatório de acompanhamento da lei de cotas no âmbito das universidades federais**. Secretaria de Educação Superior [SESu]. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO\\_LEI\\_COTAS.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO_LEI_COTAS.pdf). Acesso em 01 de out. de 2023.

BRUXEL, Mateus. **Governo federal faz novo corte no orçamento das universidades e colégios federais**, GZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2022/10/governo-federal-faz-novo-corte-no-orcamento-das-universidades-e-colegios-federais-cl8w5tg4500gl014zm928979i.html>. 05/10/22. Acesso em: 25 de out. de 2022.

BRITO, Débora. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista**. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#>. 27/05/18. Acesso em: 18 de set. de 2022.

BRITTO, Fernanda. **Ações Afirmativas e Permanência Estudantil no CAP/UFRGS**. Porto Alegre, junho de 2023. Acesso em: 15 de out. de 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. As ações afirmativas no Supremo Tribunal Federal: conexões entre direito e política na difícil promoção da equidade racial no Brasil. A&C – **Revista de Direito Administrativo e Constitucional**, Belo Horizonte, 2021, n. 83, p. 51-74, jan-mar. 2021.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249817>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134695>. Acesso em: 19 de abr. de 2023.

CABRAL, Umberlândia. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**. Agência IBGE notícias..Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. 11/11/22. Acesso em 22 de jul.de 2023.

CAMARGO, Marcelo. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. Disponível em:<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil#:~:text=Com%20Bolsonaro%2C%20o%20pa%C3%ADs%20investiu,de%20insitui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino>. 01/11/22. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

CAZAVECHIA, William Robson. **A Mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990**, Reunião Científica Regional da ANPED. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf). Acesso em: 24 de nov. de 2022.

COELHO, Miriam Maria. **DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO?** Uma Análise da Política de Ações Afirmativas Implantada no CEFET-MG Campus Araxá. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4452569](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4452569). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

COLÉGIO DA BRIGADA MILITAR. Disponível em: <https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/colegio-tiradentes-porto-alegre-63ae42cd12b89>. Acesso em: 02 de abr. de 2023.

COLÉGIOS MILITARES DO EXÉRCITO. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares> Acesso em: 29 de mar. de 2023.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <http://www.cmpa.eb.mil.br/reserva-de-vaga>. Acesso em: 02 de abr. de 2023.

CONSELHO DE SAÚDE, **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Determina diretrizes ética específicas para os cursos de ciências humanas e sociais Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

CORRÊA, Bruna Ferreira; FERNANDES Rosa Maria Castilhos. **Os quilombos e suas interfaces com o Sistema Único de Assistência Social**. Textos & Contextos. Porto Alegre 22, n. 1, p. 1-15, jan-dez. 2023.

3. CORRÊA, Luiza. **A inclusão de pessoas com deficiência na educação**. Nexo Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/A-inclus%C3%A3o-de-pessoas-com-defici%C3%Aancia-na-educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 24 de set. de 2023.

COSTA, José Júnior Souza de. **A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. Theoria[Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre]. Vol. VII, n. 18, 2015.

COSTA, Regis Clemente da. **A reforma do ensino médio e o golpe na formação da juventude no Brasil**, Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/08/a-reforma-do-ensino-medio-e-o-golpe-na-formacao-da-juventude-no-brasil>. Acesso em 22 de jun. de 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Ed.Cortez,2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DINO. **Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que 21% dos brasileiros possuem Ensino Superior**. Metrôpole Disponível em: <https://www.metropoles.com/dino/ocde-aponta-que-21-dos-brasileiros-possuem-ensino-superior>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; LOPES, Bruno Brazão. (orgs). **Ações Afirmativas Indígenas na UFRGS (2012 a 2022), 2023.** Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/270706/001193981.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; AMES Valesca; Domingos, Angélica. **Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas.** O social em Questão. Rio de Janeiro. Ano XX, n. 37, p.71-90jan. /abr. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175235/001064438.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; HELLMANN, Aline. **Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; RODRIGUES, Michele Mendonça. **Exigências da Democratização da Educação Superior: A formação no e para o trabalho nas IFES.** Educação no/do Trabalho no Âmbito das Políticas Sociais Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2019.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; **Educação Permanente e Políticas Sociais.** Campinas: Ed. Papel Social. 2016.

FRANÇA, Roberta Kelly Amorim de. **A importância das cotas raciais e sociais no Brasil: uma reparação histórica necessária. Relatório técnico com os dados apresentados no debate.** Jornal UNESP. Dezembro, 2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/wp-content/uploads/2022/01/Relato%CC%81rio-Cotas-1.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2023.

FREIRE, Jeane de Amorim. **Ações Afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5055128](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5055128). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

FREIRE Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [Arquivo PDF]. Disponível em: [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade). Acesso em: 24 de jul. de 2022.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. Arquivo [PDF]. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 49ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, A, & BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003

GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau.** São Paulo:Cortez, 2004.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Ações Afirmativas e Política de Cotas no Brasil: uma bibliografia, 1999 – 2012.** Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2013.

GIFE. Notícias. **Apesar do aumento de pessoas negras nas universidades, cenário ainda é de iniquidade.** Disponível em: <https://gife.org.br/apesar-do-aumento-de-pessoas-negras-nas-universidades-cenario-ainda-e-de-desigualdade/> Acesso em: 21 de jun. de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia de pesquisa em Serviço Social.** Caderno Técnico SESI, Brasília, n. 23, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. **As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva.** In: Seminário internacional: as Minorias e o direito. Brasília: CJF, 2003.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. **Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento.** Rev. de Informação Legislativa: Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p11](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11). Acesso em: 18 de jun. de 2022.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; **Políticas Sociais e o Direito à Educação**. Revlibero-Americana de Estudos em Educação, Araquara, v.15, n. esp.3, p.2188-203. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14425/9964> Acesso em: 21 de maio de 2023.

GRAEFF, Betina Alves. **A Política de Cotas Raciais no Curso de Elevado Perfil Socioeconômico da Universidade Federal: A Inclusão Através da Visão dos Docentes e Discentes**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9496/2/Tese%20-%20Betina%20Alves%20Graeff.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2022

GUIMARAES, Paloma Mendes. **Ações Afirmativas e Lógica Elitista: uma equação possível?** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11520335](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11520335). Acesso em: 24 de Nov de.2022.

INFOPEDAGÓGICA. **As primeiras escolas no Brasil, 2022** [não paginado]. Disponível em: <https://infopedagogica.com.br/as-primeiras-escolas-no-brasil/> Acesso em: 08 de jun.de2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Evasão Escolar: número de crianças fora da escola aumentou 171% na pandemia, indica IBGE**. [portal denotíciasBrasil 61]. Disponível em: <https://brasil61.com/n/evasao-escolar-numero-de-criancas-fora-da-escola-aumentou-171-na-pandemia-indica-ibge-bras226750>. Acesso em: 24 de junho de 2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Educação 2022. Abandono Escolar. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf) . Acesso em:24 de dez.de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 24 de jul. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Disponível em: <https://ifrs.edu.br/> Acesso em: 18 de jul. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Escola Técnica Comissão Permanente de Seleção Edital 004/2008**. Disponível em: [https://www.poa.ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2009/05/edital\\_vagas.pdf](https://www.poa.ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2009/05/edital_vagas.pdf). Acesso em 15 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Regulamento dos núcleos de atendimento às pessoas com

necessidades educacionais específicas (napnes) do IFRS. (2014). Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf> Acesso em: 05 de nov.2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014.** Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa Ifrs nº 10, de 21 de setembro de 2017.**Regulamenta o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Instrucao Normativa 10 21092017.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 038, de 20/2017.** Regulamento dos núcleos de ações afirmativas (NAAFS) do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/08/2017523133111737r esolucao 038 17 completa.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 023, de 23 de abril de 2019.**Política de Ingresso Especial e Permanência dos Estudantes Indígenas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2019/04/Resolucao 023 19 Aprova Politica In gresso Indigena IFRS completa.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa PROEN nº 08, de 05 de novembro de 2020.** Regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/IN-PEI-Indi%CC%81gena.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa IFRS nº 01, de 22 de fevereiro de 2021.** Regulamenta o processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS.. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/IN 012021 Regulamenta ingresso candidatos autodeclar ados negros PS concursos.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Campus Porto Alegre.** Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Campus Porto Alegre Histórico** [2017]. Disponível em: [https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=320](https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=320) Acesso em: 18 de jun. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Campus Restinga**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/> Acesso em: 18 de jun. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Histórico do Campus Restinga**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/historico/#:~:text=O%20dia%2026%20de%20junho,no%20Distrito%20Industrial%20da%20Restinga>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

4. INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Campus Restinga. Núcleo de Memória do IFRS**. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/campus-restinga-porto-alegre/#:~:text=O%20dia%2026%20de%20junho,no%20Distrito%20Industrial%20da%20Restinga> Acesso em: 13 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Geral do IFRS.2018**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento\\_Geral\\_dezembro\\_2018.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf). Acesso em: 05 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Interno Complementar do IFRS - Campus Restinga. 2018**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/restinga/wpcontent/uploads/sites/5/2021/06/Regimento\\_interno\\_complementar\\_v.06.2021.pdf](https://ifrs.edu.br/restinga/wpcontent/uploads/sites/5/2021/06/Regimento_interno_complementar_v.06.2021.pdf). Acesso em: 05 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Complementar do Campus Porto Alegre. 2018**. Disponível em: [http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/instituto-federal-de-educacao-ciencias-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul-campus-porto-alegre/3/f/f/3ffb0082acba9eef15ee4a971722ff3ac208d8476779020a78e735725cd586e3/30\\_Aprova\\_o\\_Regimento\\_Complementar\\_-\\_completo.pdf](http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/instituto-federal-de-educacao-ciencias-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul-campus-porto-alegre/3/f/f/3ffb0082acba9eef15ee4a971722ff3ac208d8476779020a78e735725cd586e3/30_Aprova_o_Regimento_Complementar_-_completo.pdf). Acesso em: 06 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão.2012**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2012-1.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão.2013**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2013-1.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão.2014**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2014.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2015.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2015.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2016.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2016.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2017.** Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/RG-2017-POS-CONSUP-18\\_05\\_18.compressed.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/RG-2017-POS-CONSUP-18_05_18.compressed.pdf). Acesso em: 15 dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2018.** Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/idSisdoc\\_16795770v1-25-RelatorioGestao.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/idSisdoc_16795770v1-25-RelatorioGestao.pdf). Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2019.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Relato%C3%A7%C3%A3o-de-Gest%C3%A3o-2019.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2020.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-de-Gestao-2020-12.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2021.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-26-de-abril-de-2022-aprova-o-relatorio-de-gestao-2021-do-ifrs/>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão2022.** Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/Resolucao\\_011\\_2023\\_Relatorio-de-Gestao-2022\\_Final\\_ANEXO.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/Resolucao_011_2023_Relatorio-de-Gestao-2022_Final_ANEXO.pdf). Acesso em: 15 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Ações e Resultados.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/relatorio-de-acoes-e-resultados/>. Acesso em: 16 de dez. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Sobre o IFRS**. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%20,de%20cursos%20\(confira%20aqui\)](https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%20,de%20cursos%20(confira%20aqui).). Acesso em: 04 de fev. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2020, Notas Estatísticas**. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 18 de set. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Censo da Educação Superior 2020, Resultados**. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/1462/Censo%20Superior%202020\\_17%2002%202022%20-%20Final%2011h00min.pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/1462/Censo%20Superior%202020_17%2002%202022%20-%20Final%2011h00min.pdf). Acesso em: 18 de set. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA I INEP. **Censo da Educação Superior 2021**, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA I INEP, **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Censo Escolar 2020: Divulgação dos resultados**. Brasília, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 19 de dez. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Censo da Educação Superior 2021. Evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 1998-2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 09 de jun. de 2022.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **Balço do Orçamento 2019-2021 revela desmonte de políticas públicas no governo Bolsonaro**. Site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/11/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-de-politicas-publicas-no-governo-bolsonaro#:~:text=Estudo%20realizado%20pelo%20Inesc%20mostra,meio%20ambiente%20sofreram%20sem%20recursos&text=O%20ano%20de%202021%20consoli>

dou,na%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

JUNIOR, Herval de Souza Vieira. **Contribuição à análise da aplicação da política de cotas raciais no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8174070](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8174070). Acesso em: 26 de nov. de 2022.

JUNIOR, NairoRonalgio Caldeira. **A constitucionalidade das cotas nas universidades como um novo paradigma no combate à desigualdade racial no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1762736](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1762736). Acesso em: 22 de nov. de 2022.

KLEIN, Samantha. **Ministro da Educação nega que tenha havido bloqueio no repasse de recursos para universidades**. GZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/10/ministro-da-educacao-nega-que-tenha-havido-bloqueio-no-repasse-de-recursos-para-universidades-cl8x8x8qq007r018w766jnbrq.html>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

KONCHINSKI, Vinicius. **Universidades federais perdem 12% do orçamento durante o governo Bolsonaro**. Site Brasil de Fato. Disponível em: [https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo-bolsonaro#:~:text=Recursos%20para%20manuten%C3%A7%C3%A3o%2C%20investimentos%20e,bi%20de%202019%20a%202022&text=O%20presidente%20Jair%20Bolsonaro%20\(PL,primeiro%20ano%20do%20seu%20governo](https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo-bolsonaro#:~:text=Recursos%20para%20manuten%C3%A7%C3%A3o%2C%20investimentos%20e,bi%20de%202019%20a%202022&text=O%20presidente%20Jair%20Bolsonaro%20(PL,primeiro%20ano%20do%20seu%20governo). Acesso em: 22 de jun. de 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 ed. (Trad. Célia Neves e AldericoToríbio) São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KRENAK, Ailton. CARELLI, Rita(compilador). **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONCIO, Keyla Cristina da Silva. **Ações afirmativas em pauta: condições institucionais de permanência de estudantes cotistas na UFMT**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. [Não possui divulgação autorizada]. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7142908](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7142908). Acesso em: 26 de nov. de 2022.

LOPEZ, Esteban Cipriano Costa. **A Coletiva Nuvem Negra desafiando o racismo institucional no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10343941](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10343941). Acesso em: 28 nov. de 2022.

LUDER, Amanda. **Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021**. G1. 02/01/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>. Acesso em 26 de jun. de 2022.

MACEDO, Tarcízio. **Precursoras da Lei de Cotas, universidades federais reforçam importância das ações afirmativas**, 13/06/2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/precursoras-da-lei-de-cotas-universidades-federais-reforcam-importancia-das-acoes-afirmativas-no-ensino/>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

MACHADO, Mariana. **Mesmo com aumento, presença negra no ensino superior ainda é minoria**. Correio Braziliense, 02/11/2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/11/4886108-mesmo-com-aumento-presenca-negra-no-ensino-superior-ainda-e-minoria.html>. Acesso em: 21 de jun. de 2023.

MARCHESINI, Lucas; LIMA, Rafaela. **Estudantes negros já são 47,4% dos matriculados em universidades federais, 2020**. Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/estudantes-negros-ja-sao-474-dos-matriculados-em-universidades-federais>. Acesso em: 18 de set. de 2022.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção a Obra Prima de Cada Autor).

MARX, Karl. **O Capital. CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA. O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; LONGO, Flávia. **O crescimento da presença indígena no ensino superior**. Jornal Nexo, 01/09/22. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaao/2022/O-crescimento-da-presen%C3%A7a-ind%C3%ADgena-no-ensino-superior>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

MEDEIROS, Richelly Barbosa de. **Educação superior e sistema de cotas: trajetória acadêmica de estudantes negros/as da universidade federal do Ceará – UFC**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2017. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie\\_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5051322](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051322). Acesso em: 22 de nov. de 2022.

MELO, Alberto. **A educação popular numa estratégia de educação permanente. Missão Permanente de Portugal junto a UNESCO - Paris. In: Concepções e Experiências de Educação Popular.** Cadernos Centro de Estudos e Sociedade (CEDES). 4. reimp. São Paulo: Cortez, 1986. p.41-60.

MENDONÇA, Fabíola; MARTINS, Rodrigo. **Lei de Cotas pode ser alterada com exclusão de critérios raciais para seleção de alunos.** Carta Capital Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/lei-de-cotas-pode-ser-alterada-com-exclusao-de-criterios-raciais-para-selecao-de-alunos/>. Acesso em: 25 de nov. de 2022.

MENDONÇA, Maísa Amaral de. **Política de assistência estudantil: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie\\_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11392490](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11392490). Acesso em: 25 de nov. de 2022.

MENEZES, Simone Cazarinde. **Os desafios da permanência: as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie\\_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8479912](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8479912). Acesso em: 03 de nov. de 2022.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. Direito e Práxis,** Rio de Janeiro, vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-81.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf) Acesso em: 01 de nov. de 2022.

MIRANDA, Maria Aparecida, **Ações Afirmativas no ensino médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros.** Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>

[viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10514093](#). Acesso em: 01 de nov. de 2022.

MOCELIN, Cássia Engres. **Ações afirmativas e serviço social: a política de cotas nas universidades federais do RS na percepção de assistentes sociais**. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11443985](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11443985). Acesso em: 01 de nov. de 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa; história e debates no Brasil**. Caderno de Pesquisa. n.117, p.107-217, nov.2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550/551>. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates**. In: **Programa a corda Bahia. A Educação e os afro-brasileiros**. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

MOMESSO, Maria Regina; MEIRELLES, Mauro. Etnia. In: FERNANDES, Rosa Castilhos, HELLMANN, Aline (orgs.). **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. (Coleção CEGOV: Transformando a administração pública).

MOREIRA, Adriano De Lavor. **“Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato”**: uma conversa sobre visibilidade com Ailton Krenak. Antropologia. (São Paulo, Online) v. 65 n. 3, 2022 USP, 2022.

MOURA, Luana Rocha da Silva. **A Implementação da Lei das Cotas e a Discussão da Política de Ações Afirmativas no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2114409](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2114409). Acesso em: 21 de nov. de 2022.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Governo federal corta R\$ 1 bi para orçamento da Educação Básica para 2023**, GZH, 05/09/22. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/governo-federal-corta-r-1-bi-para-orcamento-da-educacao-basica-para-2023-cl7p75bvp004p0153xa9y0sgi.html>. Acesso em: 31 de out. de 2022.

MUGNATTO, Sílvia. **Universidades federais alertam que Orçamento é menor do que antes da pandemia**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/883945-universidades-federais-alertam-que-orcamento-e-menor-do-que-antes-da-pandemia/> Acesso em: 02 de abr. de 2023.

MUNIZ, Ricardo. **Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira.** Jornal da UNESP. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/> Acesso em: 07 de jul. de 2023

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de SERGIPE.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1316242](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1316242). Acesso em: 28 de nov. de 2022.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Netto\\_A%20construcao%20do%20projeto%20etico%20politico%20SS.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Netto_A%20construcao%20do%20projeto%20etico%20politico%20SS.pdf). Acesso em: 23 de jul. de 2023.

NINJA. **Uma década depois, cotas raciais mudam a cara das faculdades brasileiras.** Disponível em: <https://midianinja.org/news/uma-decada-depois-cotas-raciais-mudam-a-cara-das-faculdades-brasileiras/> Acesso em: 25 de ago. de 2022.

NOGUEIRA, Amaury. **MEC terá que explicar queda no orçamento das universidades federais.** FDR. Canal Terra. 11/02/22 Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/02/11/mec-tera-que-explicar-queda-no-orcamento-das-universidades-federais/>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

OLIVEIRA, Leandro Duarte de. **A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior nas Instituições federais de ensino: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1985876](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1985876). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de; QUINTERO, Pablo. **Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas.** Horiz. Antropologia. Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 7-31, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Rita Cristina de; VIEIRA, Cléber dos Santos. **A prorrogação das cotas e o eterno enredo em torno dos 13 de maio.** Disponível em: <https://www.institutobuzios.org.br/a-revisao-da-lei-de-cotas-em-2022/>. Acesso em: 19 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o\\_direito\\_a\\_educacao\\_na\\_constituicao\\_de\\_1988.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf). Acesso em: 20 de set. de 2022.

OLIVEN, Arabela C. **Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico.** In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento.* Porto Alegre: PUC RS, vol.1, 2007. p.151-60 (Série RIES/PRONEX).

OXFAM. **Pesquisa do IBGE mostra o sucesso da política de cotas.** Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/pesquisa-do-ibge-mostra-o-sucesso-da-politica-de-cotas/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mais%20pobre%2C%20exclu%C3%ADda, trata%20de%20um%20passo%20inicial>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL.** Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7687310](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7687310) acesso em: 20 de nov. de 2022.

PAIVA, Letícia. **MPF requer que colégios militares sejam obrigados a ter cotas sociais e raciais.** Jornal JOTA, 15/12/22. Disponível em: <https://www.jota.info/coberturas-especiais/diversidade/mpf-requer-que-colegios-militares-sejam-obrigados-a-ter-cotas-sociais-e-raciais-15122022> Acesso em: 02 de abr. de 2023.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: Educação e Transformação.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

PEREIRA, Camila Potyara. **A Proteção Social em tempos sem brios.** Revista Argumentum, Vitória, v. 9, n. 3, p. 24-9, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17945/12637>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo. Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes.** Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2013.

PEREIRA, Potyara A. **Políticas Públicas e Necessidades Humanas com Enfoque no Gênero.** Sociedade em Debate, Pelotas, 12, jun./2006. p.67-86.

PEREIRA, Potyara A. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Patrícia Maciel. **As dificuldades de permanência nas Universidades: Uma experiência dos jovens do Programa de Apoio Estudantil da Associação de Assistência ao Adolescente.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4582370](#). Acesso em: 26 de nov. de 2022.

PIMENTA, Alexandre Jorge. **Análise da Decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua Repercussão na Lei de Cotas**. Conexões de Saberes UFPA. vol. 3, n.1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/7888>. Acesso em: 16 de jul. de 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16, setembro-dezembro, 2008. v.424. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/644.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2023.

PRATES, Jane Cruz. **O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social**. Temporalis. Recife, Ano 5, n. 9, jan/jun, 2005.

PRIZIBISCZKI, Cristiane. **Orçamento do MMA tem recomposição de meio bilhão e retorna aos valores pré-Bolsonaro**. Jornal O Eco. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/orcamento-do-mma-tem-recomposicao-de-meio-bilhao-e-retorna-aos-valores-pre-bolsonaro/>. Acesso em: 02 de abr. de 2023.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI. **PNAES 2022 – Inscrição – Programa Nacional de Assistência Estudantil 2022**. Disponível em: <https://www.prouni.net/pnaes-2022-inscricao-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-2022>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

PUENTE, Beatriz. **Com maior número em seis anos, Brasil tem 244 mil jovens de 6 a 14 fora da escola**. Jornal CNN. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/com-maior-numero-em-seis-anos-brasil-tem-244-mil-jovens-de-6-a-14-fora-da-escola/#:~:text=Cerca%20de%20244%20mil%20crian%C3%A7as,escolar%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019>. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

QUIJANO, Aníbal (2000). **Colonialidad del Poder y Clasi? Cación Social**. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em 22 de jul. de 2023.

REZENDE, Milka de Oliveira. **Ações afirmativas: o que são, tipos, importância** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas.htm#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20s%C3%A3o%20p%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas,privadas%20do%20acesso%20a%20oportuni> dades. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

5. RIBEIRO, André. **Sob escombros, o que fica para a Educação Pública, após a era Bolsonaro?** Disponível em: <https://www.brasildefatodf.com.br/2022/11/29/sob-escombros-o-que-fica-para-a-educacao-publica-apos-a-era-bolsonaro>. Acesso em: 22 de maio de 2023.
- 6.
7. RITTER, Carolina. A Política de cotas na educação superior: as (a) simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi-ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6021754](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi-ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6021754). Acesso em: 20 de out. de 2022.

RODRIGUES, Cleber; FINARDI, Isabela. **Negros somam 80% das mortes violentas de jovens no país, aponta estudo**. CNN, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/negros-somam-80-das-mortes-violentas-de-jovens-no-pais-aponta-estudo/>. Acesso em: 25 de nov. de 2022.

SAGGIN, Vanessa Gabriela; **O Trabalho do Assistente Social na Educação Básica: Análise da Sua Configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8139/4/Tese%20-%20Vanessa%20Gabriela%20Saggin.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

Santana, Camilo. **Não adianta revogar o Novo Ensino Médio sem ter algo para colocar no lugar, diz Lula**. Site Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-adianta-revoGAR-o-novo-ensino-medio-sem-ter-algo-para-colocar-no-lugar-diz-lula/>. 19/04/23. Acesso em: 22 de jul. de 2023.

SANTOS, André Michel. **Um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS; Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde: **Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado**. Estudos Feministas, Florianópolis, setembro-dezembro/2008. p. 916.

SANTOS, Marcelo Barbosa. **Conflitos na Universidade Federal Fluminense. Uma reflexão sobre as interações entre estudantes cotistas negros e comunidade**

**universitária no contexto das ações afirmativas.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9236380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9236380). Acesso em: 01 de nov. de 2022.

SANTOS, Sabrina Albuquerque. **Ações afirmativas e assistência estudantil na Universidade: uma abordagem sobre as medidas de permanência da UERJ.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3323853](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3323853). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, direitos sociais e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, 11ª edição. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/105032336/mapa-do-ensino-superior-completo>. Acesso em: 12 de dez. de 2022.

SCHUQUEL, Thayná. **Balanco do Orçamento 2019-2021 revela desmonte de políticas públicas no governo Bolsonaro.** Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/11/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-de-politicas-publicas-no-governo-bolsonaro#:~:text=Estudo%20realizado%20pelo%20Inesc%20mostra,meio%20ambiente%20sofreram%20sem%20recursos&text=O%20ano%20de%202021%20consolidou,na%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

SILVA, Carla Isabel de Oliveira Marinho e. **O Trabalho do Assistente Social Com os Discentes Quilombolas: Estudo de Caso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8769146](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8769146). Acesso em: 26 de nov. de 2022.

SILVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** Rio de Janeiro: Selo Negro, 2003. p. 1-255.

SILVA, Letícia Santos da. **Cotas étnico-raciais no IFSUL Campus Bagé: sob o olhar do aluno cotista.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6304009](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6304009). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Colonização do Brasil**, Site Mundo Educação, 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/colonizacao-brasil.htm#:~:text=A%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Brasil%20foi%20o%20processo%20de%20chegada%2C%20invas%C3%A3o,partir%20da%20d%C3%A9cada%20de%201530>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Texto para Discussão, n. 2569. Brasília, DF/Rio de Janeiro: IPEA, 2020. 47 p.

SOBREIRA, Amanda. **Novos cortes na educação inviabilizam funcionamento das universidades federais no Ceará**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/08/novos-cortes-na-educacao-inviabilizam-funcionamento-das-universidades-federais-no-ceara>. Acesso em: 12 de dez. 2022.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais**. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3599/3334>. Acesso em: 04 de dez. de 2021.

SOUZA, Rômulo Paes. **Proteção Social. Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/IVO\\_TONET\\_EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPAC.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/IVO_TONET_EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPAC.pdf) Acesso em: 15 de out. de 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Colégio Universitário Geraldo Reis. (ColUni)**. Disponível em: <http://coluni.uff.br/ingresso-2022-edital-01-2022>. Acesso em: 01 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Estatuto e Regimento da UFRGS**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2018/03/Estatuto-e-Regimento-Geral-da-UFRGS.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **UFRGS Celebra 10 anos da aprovação da Lei de Cotas**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-celebra-10-anos-da-aprovacao-da-lei-de-cotas#:~:text=Segundo%20a%20Pr%C3%B3%2DReitoria%20de,vagas%20para%20as%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas>. Acesso em: 05 de ago. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Colégio de Aplicação (CAp)**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/> Acesso em: 10 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Colégio de Aplicação (CAp). **Edital de vagas para o ensino fundamental regular do colégio de aplicação 2023**. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/10/Edital\\_ER\\_2023\\_versao\\_aprovada\\_em\\_consuni\\_13\\_10.pdf](https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/10/Edital_ER_2023_versao_aprovada_em_consuni_13_10.pdf) Acesso em: 19 de maio de 2023.

8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Colégio de Aplicação (CAp) **Orientação Educacional, Serviço Social e Psicologia Escolar (NOPE)**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/ensino/orientacao-educacional/> Acesso em: 19 de maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://www.cap.ufrj.br/index.php/ingresso-no-cap>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2017/02/RegimCAp\\_Outubro-2005.pdf](https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2017/02/RegimCAp_Outubro-2005.pdf). Acesso em: 16 de abr. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Normas Regimentais do Colégio de Aplicação**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wpcontent/uploads/2022/07/Normas-Regimentais.pdf>. Acesso em: 31 de out. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatórios Comissão de Ações Afirmativas (CAF)**. Disponível em: <https://hospedagemphp.ufrgs.br/acoesafirmativas/category/acoes-afirmativas-2/> Acesso em: 15 de nov. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2023/05/PPP-CAp-VERSAO-2019-aprovada-no-consuni-de-11-de-maio-de-2023.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **RESOLUÇÃO Nº 114, DE 23 DE JUNHO DE 2023**. (Aprova a alteração no caput do Artigo 11 da Decisão nº 268/2012- CONSUN, referente ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/wp-content/uploads/2023/07/Res114-23-Altera-Dec-268-12-Vagas-Indigenas.pdf>. Acesso em: 13 de nov. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **DECISÃO Nº 268/2012**. (Instituí o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-268-2012/>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

VIEIRA, Bianca Machado Concolato. **Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1338956](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1338956). Acesso em: 23 de nov. de 2022.

WASKO, Julia. **Sistema de Cotas no PROUNI: como funciona e quem pode participar**. 26/06/23 [não paginado]. Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/enem-e-vestibulares/prouni/sistema-de-cotas-no-prouni-como-funciona-e-quem-pode-participar/#Quais-sao-as-cotas-disponiveis-no-Prouni> Acesso em: 24 de set. de 2023.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional uma abordagem conceitual**. [impressão digital Ibraphel Gráfica], 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf> . Acesso em: 26 de set. de 2022.

WIKIPÉDIA. A Enciclopédia Livre. **História da educação no Brasil**, Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Brasil#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20educac%C3%A7%C3%A3o%20no,um%20papel%20marcante%20na%20educac%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_educac%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20educac%C3%A7%C3%A3o%20no,um%20papel%20marcante%20na%20educac%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 09 de jun. de 2023.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Oferta de vagas por cotas nos Colégios Aplicação

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA/ IFES	Tipo de Ingresso/Oferece vagas por cotas/quais
1. UFPA COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público eletrônico - 1 tipo de reserva de vagas - PCDs
<p>A oferta de vagas para candidatos (as) com deficiência está de acordo com número de estudantes já atendidos pela Instituição em todas as etapas de ensino e é calculada em função das condições qualitativas de permanência deste público. Disponível em: <a href="https://ceps.ufpa.br/images/conteudo/psEscolaAplicacao/editais%20avisos/Edital_EAUFPA_2023_26-com-links-3.pdf">https://ceps.ufpa.br/images/conteudo/psEscolaAplicacao/editais%20avisos/Edital_EAUFPA_2023_26-com-links-3.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
2. UFRN NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Sorteio Público - 3 tipos de reserva de vagas – PCDs, PPI e PSE
<p>45% (quarenta e cinco por cento) das vagas serão reservadas às crianças que se inserem no Perfil Socioeconômico (PSE) e no perfil pretos pardos e indígenas (PPI); e 5% (cinco por cento) das vagas serão reservadas para pessoa com deficiência (PCD). Disponível em: <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Edital_NEI_2023_BERRIO_PUBLICADO.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Edital_NEI_2023_BERRIO_PUBLICADO.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
3. UFPE COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público - 2 tipos de reserva de vagas - PCDs e estudantes oriundos de escolas públicas
<p>50% (cinquenta por cento) para Reserva de Vagas (para estudantes oriundos/as de Escolas Públicas). Em cada um desses dois grupos (Livre Concorrência e Reserva de Vagas), duas vagas são destinadas, prioritariamente, a estudantes com deficiência. Disponível em: <a href="https://www.ufpe.br/documents/40034/0/Edital+Sorteio+2023/affbfa2-fd84-4fc0-9d5d-4e1e178b53c8">https://www.ufpe.br/documents/40034/0/Edital+Sorteio+2023/affbfa2-fd84-4fc0-9d5d-4e1e178b53c8</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
4. UFS COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público - 2 tipos de reserva de vagas – PCDs e PPI
<p>6% (seis por cento) para Pessoas com Deficiência (PcD); 20% (vinte por cento) para a população de Pretos(as), Pardos(as) ou Indígenas(PPI). Disponível em: <a href="https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/16081/EDITAL_n_5_Sorteio_6_ano_2023.pdf">https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/16081/EDITAL_n_5_Sorteio_6_ano_2023.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
5. UFJF COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	Sorteio público on-line Não oferece cotas
<p>Disponível em: <a href="https://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2022/10/EDITAL-SORTEIO-1%20ba-ANO-INGRESSO-2023-retificado.pdf">https://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2022/10/EDITAL-SORTEIO-1%20ba-ANO-INGRESSO-2023-retificado.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	

6. UFV - CAP	Tipo ingresso: Exame de seleção- 8 tipos de reservas de vagas - M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 e M8
<p>MODALIDADE 1 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita. MODALIDADE 2 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as pardos/as ou indígenas com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e pessoa com deficiência. MODALIDADE 3 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, que NÃO se autodeclararam pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita. MODALIDADE 4 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, que NÃO se autodeclararam pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e pessoa com deficiência. MODALIDADE 5 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as pardos/as ou indígenas, independente da renda familiar. MODALIDADE 6 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, independente da renda familiar e pessoa com deficiência. MODALIDADE 7 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, que NÃO se autodeclararam pretos/as, pardos/as ou indígenas, independente da renda familiar. MODALIDADE 8 – Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, que NÃO se autodeclararam pretos/as, pardos/as ou indígenas, independente da renda familiar e pessoa com deficiência. Disponível em: <a href="https://www.pse.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/2022/06/COL2023-Edital-23.2022.PRE.pdf">https://www.pse.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/2022/06/COL2023-Edital-23.2022.PRE .pdf</a>Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
7. UFU ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA	Sorteio Público on-line - 6 tipos de reserva de vagas - M1, M2, M3, M4, M5 e M6.
<p>Modalidade 1 - Perfil Socioeconômico (M1 - PSE): 08 vagas para candidatos/as com renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimo. Os (as) candidatos (as) deverão atender aos requisitos do Edital Complementar DIRESEBA Nº 6/2022.</p> <p>Modalidade 2 - Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas e Perfil Socioeconômico (M2 - PPI/PSE): 08 vagas para candidatos/as declarados/as Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou indígenas, por seu pai, mãe ou responsável legal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo. Os (as) candidatos (as) deverão atender aos requisitos dos Editais Complementares DIRESEBA Nº 5/2022 e DIRESEBA Nº 6/2022. Modalidade 3 - Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas (M3 - PPI): 08 vagas para candidatos/as declarados/as Negro/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas por seu pai, mãe ou responsável legal, independente da renda bruta familiar.</p> <p>Os (as) candidatos (as) deverão atender aos requisitos do Edital Complementar DIRESEBA Nº 5/2022.</p> <p>Modalidade 4 - Pessoa com Deficiência e Perfil Socioeconômico (M4 - PCD/PSE): 02 vagas para candidatos/as com deficiência e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo.Os(as) candidatos(as) deverão atender aos requisitos dos Editais Complementares DIRESEBA Nº 7/2022 e DIRESEBA Nº 6/2022. Modalidade 5 - Pessoa com Deficiência e Negra (Preta e Parda) ou Indígena - (M5 - PCD/PPI): 02 vagas para candidatos/as com deficiência e declarados/as Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas por seu pai, mãe e/ou responsável legal, independente da renda bruta familiar. Os (as) candidatos (as) deverão atender aos requisitos dos Editais Complementares DIRESEBA Nº 7/2022 e DIRESEBA Nº 5/2022. Modalidade 6 - Pessoa com Deficiência (M6 - PCD): 02 vagas para candidatos/as com deficiência, independente da renda e não declarados/as Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas por seu pai, mãe e/ou responsável legal. Os (as) candidatos (as) deverão atender aos requisitos do Edital Complementar DIRESEBA Nº 7/2022. Disponível em: <a href="http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/edital_direseba_no_4_2022.pdf">http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/edital_direseba_no_4_2022.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	

8. UFRJ COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público - 4 tipos de reserva de vagas - A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2 e F1 e F2.
<p>Grupos A1 e A2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo;</p> <p>Grupo B1 e B2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;</p> <p>Grupo C1 e C2 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5(um vírgula cinco) salário mínimo;</p> <p>Grupo F1 e F2 - Candidatos com deficiência. Disponível em: <a href="https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Edital_de_Admissao_n583_2023_2.pdf">https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Edital_de_Admissao_n583_2023_2.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
9. UFRGS COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público - 4 tipos de reserva de vagas - M1, M2, M3 e M4.
<p>Modalidade 1: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo.</p> <p>Modalidade 2: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais. Modalidade 3: candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo. Modalidade 4: candidatos(as) pessoas com deficiência (PCDs).Este edital prevê que 50% das vagas sejam destinadas ao cumprimento da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Os (As) estudantes inscritos (as) por reserva de vagas também concorrerão no acesso universal/ampla concorrência, conforme prevê a referida Lei. Disponível em:<a href="https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/10/Edital_ER_2023_versao_aprovada_em_consuni_13_10.pdf">https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/10/Edital_ER_2023_versao_aprovada_em_consuni_13_10.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
10. UFSC COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público eletrônico e virtual - 2 tipos de reserva de vagas PCDs, PPI e Quilombolas
<p>A seleção dos candidatos ocorrerá exclusivamente por sorteio público de vagas, inclusive naquelas vagas reservadas para candidatos com deficiência e candidatos declarados negros (pretos e pardos), indígenas e quilombolas. Disponível em:<a href="https://capl.paginas.ufsc.br/files/2023/02/EDITAL-N%C2%BA-02_2023_CA.pdf">https://capl.paginas.ufsc.br/files/2023/02/EDITAL-N%C2%BA-02_2023_CA.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
11. UFSC NÚCLEO DE DESENVOLVIMENT O INFANTIL - NDI	Sorteio Público/ - 1 tipo de reserva de vaga, PCDS
<p>A única reserva de vagas existentes é para crianças público alvo da Educação Especial. É reservada uma vaga para cada turma, e essas crianças também concorrem na lista geral. Disponível em: <a href="https://ndi.ufsc.br/ingresso-de-criancas-no-ndi/">https://ndi.ufsc.br/ingresso-de-criancas-no-ndi/</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
12. UFG CEPAE	Sorteio eletrônico - não há reserva de vagas
<p>Disponível em: <a href="https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/80/o/Edital_de_sorteio_de_vagas_para_2023.pdf">https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/80/o/Edital_de_sorteio_de_vagas_para_2023.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	
13. UFMG CENTRO PEDAGÓGICO - CP	Sorteio - 1 tipo de reserva de vaga - PCDs
<p>Disponível em: <a href="https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2023/CP/CP1_2023-Edital.pdf">https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2023/CP/CP1_2023-Edital.pdf</a>. Acesso em: 19 de maio de 2023.</p>	

14. UFMA	COLÉGIO UNIVERS ITÁRIO - COLUN	Exame de Seleção/ - 4 tipos de reserva de vagas - PCDs, estudantes oriundos de escola pública e PPI
As vagas serão distribuídas proporcionalmente nas categorias ampla concorrência e escola pública (negros, indígenas e pessoas com deficiência). Disponível em: <a href="http://www.concursos.ufma.br/editais/0622.pdf">http://www.concursos.ufma.br/editais/0622.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		
15. UFRR COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio Público Eletrônico e Virtual, - 1 tipo de reserva de vagas, PCDs	
Há reserva de vagas para PCDs. Disponível em: <a href="file:///E:/Mestrado/qualifica%C3%A7%C3%A3o/Editais%20Col%C3%A9gios%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o/Edital%20de%20Processo%20Seletivo%20CAp-UFRR%202023.pdf">file:///E:/Mestrado/qualifica%C3%A7%C3%A3o/Editais%20Col%C3%A9gios%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o/Edital%20de%20Processo%20Seletivo%20CAp-UFRR%202023.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		
16. UFF COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio - 3 tipos de reservas de vagas - PPI 1, PPI 2 e RF.	
Candidatos (as) 1.autodeclarados(as) pretos(as), pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. candidatos(as) 2.autodeclarados(as) pretos(as), pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo. 3.candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Disponível em: <a href="http://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/547/2022/09/COLEGIADO-Edital-Sorteio-P%C3%BAblico-Coluni-UFF-2023-.pdf">http://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/547/2022/09/COLEGIADO-Edital-Sorteio-P%C3%BAblico-Coluni-UFF-2023-.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		
17. UFAC COLÉGIO DE APLICAÇÃO	Sorteio público - não há reserva de vagas	
Disponível em: <a href="file:///E:/Mestrado/qualifica%C3%A7%C3%A3o/Editais%20Col%C3%A9gios%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o/Edital%20CAP%20UFAC%202023.pdf">file:///E:/Mestrado/qualifica%C3%A7%C3%A3o/Editais%20Col%C3%A9gios%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o/Edital%20CAP%20UFAC%202023.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		
18. UFSM UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO - UEIIA	Sorteio eletrônico - não há reserva de vagas	
Disponível em: <a href="https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/359/2023/01/EDITAL-085.pdf">https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/359/2023/01/EDITAL-085.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio 2023.		
19. UFCG UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/UAEI/CH/ UFCG	Sorteio on-line - não há reserva de vagas	
Disponível em: <a href="https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/CH%20UAEI%20Edital%20n%203%202021-%20Inscries%203.pdf">https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/CH%20UAEI%20Edital%20n%203%202021-%20Inscries%203.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		
20. UFPB ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - EEBAS	Sorteio público - 1 tipo de reserva de vagas	
Reserva de vagas para PCDs. Disponível em: <a href="http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/noticias/edital-de-selecao-para-novos-alunos-ano-letivo-2023/Edital_EEBAS_012022_Seleo_discentes_2023.pdf">http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/noticias/edital-de-selecao-para-novos-alunos-ano-letivo-2023/Edital_EEBAS_012022_Seleo_discentes_2023.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.		

21. UFES CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE	Sorteio Público - não há reserva de vagas
Disponível em: <a href="https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/editalnormas_sorteiodevagas-2023_aprovadocodecriarte.pdf">https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/editalnormas_sorteiodevagas-2023_aprovadocodecriarte.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.	
22. UFAL UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFª TELMA VITORIA - UEIPTV	As categorias que ultrapassarem o número de vagas haverá sorteio público - 2 tipos de reservas de vagas categoria estudantes e servidores/funcionários (com prioridade para PCDs)
Prioridade para PCDs, 30%para categoria estudantes, 30%para categoria servidores/funcionários. Disponível em: <a href="https://editais.ufal.br/outros/ingresso-de-novas-criancas-na-unidade-de-educacao-infantil-profa-telma-vitoria-ufal-2013-2023-2013-comunidade-interna/edital-01-2022-ingresso-de-novas-criancas-na-unidade-de-educacao-infantil-profa-telma-vitoria-ufal-2013-2023-2013-comunidade-interna/view">https://editais.ufal.br/outros/ingresso-de-novas-criancas-na-unidade-de-educacao-infantil-profa-telma-vitoria-ufal-2013-2023-2013-comunidade-interna/edital-01-2022-ingresso-de-novas-criancas-na-unidade-de-educacao-infantil-profa-telma-vitoria-ufal-2013-2023-2013-comunidade-interna/view</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.	
23. UFPA NÚCLEO DE ESTUDO DA INFÂNCIA - NEDI	Sorteio eletrônico - não há reserva de vagas
Disponível em: <a href="https://nedi.ufpa.br/images/editais/2023/edital-vagas-3-2022-retificado.pdf">https://nedi.ufpa.br/images/editais/2023/edital-vagas-3-2022-retificado.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.	
24. UFC UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NÚCLEO DE DESENVOLVIMENT O DA CRIANÇA	Sorteio Público - não há reserva de vagas
Disponível em: <a href="https://cca.ufc.br/wp-content/uploads/2022/08/edital-n%C2%B0-01-2022-uundc-sorteio-de-vagas-para-o-ano-letivo-de-2023.pdf">https://cca.ufc.br/wp-content/uploads/2022/08/edital-n%C2%B0-01-2022-uundc-sorteio-de-vagas-para-o-ano-letivo-de-2023.pdf</a> . Acesso em: 19 de maio de 2023.	

## **Apêndice B- Legislações sobre educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988**

1990- Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

1992- Instituição do Programa de Crédito Educativo (PCE) para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de graduação (Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992).

1993-Criação da comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº489, de 18 de março de 1993), no contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia. O Brasil assumiu internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica.

1994 - Lei nº 8.958/1994 dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.

1995 – Criação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), que a partir de 1998 por força da Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro, passa a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Executado pelo FNDE, o PDDE objetivava prestar assistência financeira às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especiais qualificadas como entidades filantrópicas.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta a base nacional comum.

1997- Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, como referencial de qualidade para a educação brasileira.

1998- Portaria n.º 301/1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

1998 - Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

1999- Decreto nº 3.276/1999 dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação básica, e dá outras providências.

2000 – Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, objetivando difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor.

2001 –Lei 10.172 de janeiro de 2001 - Define o Plano Nacional da Educação Superior.

2001 - Lei nº 10.260/2001- Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

2002 -Lei nº 10.558/2002 - Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.

2004 - Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências.

2004 - Lei nº 10.973/2004 - Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.

2005 - Lei nº 11.096/2005 - Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

2006 - Decreto nº 5.800/2006 - Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB

2007 - Decreto nº 6.096/2007 - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni .

2008 a 2010- Instituição do Programa Currículo em Movimento, buscando a melhoria da qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

2010- Divulgada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

2010- A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

2010- Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010-Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

2012- Lei nº 12.711/2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

2012 - Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 - Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

2012 - Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 - Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

2012 - Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012 - Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu.

2012- Instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012.

2014 - Implementada a Lei n. 13.005, de 25 de junho, que regulamenta o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 (dez) anos;

2016 - Lei nº 13.409/2016 - 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.

2017- Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Mendonça Filho era o ministro da Educação na época. No dia 20 de dezembro de 2017, Mendonça Filho homologa a Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (BNCC).

2018- Em 02 de abril de 2018, o MEC entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. No dia 14 de dezembro de 2018, o novo ministro da Educação, Rossieli Soares, homologa o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

2018- Instituição do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018).

2018 - Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018), objetiva a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica.

2019- O Ministério da Educação anuncia, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), tendo como objetivo impulsionar a

educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.

2019 – Lançamento em 17 de julho do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, tendo por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.

2019 – Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca amparo em estudos científicos para avançar e melhorar o processo de alfabetização infantil (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019). Enfatiza seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

2019 – Lançamento em 5 de setembro de 2019 do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implementação de 216 colégios até 2023 tendo como objetivo promover a melhoria na qualidade da educação básica.

2019 - Lançamento, em 8 de outubro, do Programa Novos Caminhos tendo como meta aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos focados nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. Dividido em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovar para crescer.

2019 - Criação da ID Estudantil (Medida Provisória nº 895, de 6 de setembro de 2019). A carteirinha que dá direito à meia-entrada para estudantes em espetáculos artístico-culturais e esportivos.

2019 - Lançamento, em 5 de dezembro, do Programa Conta Pra Mim, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização, visando estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância, por meio da leitura.

2019 - Cinco dias após o lançamento do Conta pra Mim, o governo federal cria o Diploma Digital. Reduzindo o tempo para o documento chegar às mãos do estudante de 90 para 15 dias. Neste sistema, as assinaturas passam a ser digitais e em lote. É estipulado um prazo até o final de 2021 para as instituições de ensino superior, públicas e privadas se adaptarem ao novo sistema.

2020 – Lançamento, em 18 de fevereiro, do programa Tempo de Aprender (Portaria Nº 280) visando o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. A implementação se realiza por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

Fonte: (BRASIL, 2018; BORGES; BORGES, 2021s. p.; BRASIL, 2023.)

## **Apêndice C: Principais legislações e documentos referentes à história da educação brasileira antes da Constituição Federal de 1988**

1930 - Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública objetivando despachar assuntos pertinentes ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar. Além da educação, o ministério também desenvolvia atividades referentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. O primeiro ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos.

1931 - Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 – Criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino (sic)”. O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação.

1932 - Lançado o documento, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, propondo um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. Redigido por Fernando de Azevedo foi assinado por 24 renomados educadores e intelectuais, em defesa da reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto a outras classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava.

1934 - A Constituição define que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. No entanto, em conformidade com o Art. 150 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, somente estava assegurado o acesso gratuito ao ensino primário integral.

1937 - Publicada a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabelece uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro, a começar pelo próprio nome do então Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a ser designado Ministério da Educação e Saúde. Esta mesma legislação cria a Universidade do Brasil a partir da reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal. Novas escolas (liceus) são criadas para fomentar o ensino profissional. Também são criados o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de fazer pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos; seção de Braille na Biblioteca Nacional para leitura de cegos; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para promover o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional; Instituto Nacional de Cinema Educativo para promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino e ainda como meio de educação popular em geral; Museu Nacional de Belas Artes e o Serviço de Radiodifusão Educativa destinado a promover a irradiação de programas de caráter educativo.

1937 - Decreto-Lei nº 92, de 21 de abril de 1937, cria o Serviço Nacional de Teatro.

1937 - Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro objetivando incentivar a produção e distribuição de obras de interesse cultural ou didático.

1938 - O Instituto Nacional de Pedagogia passa a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo nomeado para a sua direção o professor Lourenço Filho.

1942 - Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Organiza o ensino industrial e o ensino secundário.

1942 - Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, institui no Brasil o sistema educacional de três graus, sendo o ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

1942 - Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o ensino de primeiro grau que passa a ser constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário.

1945– No dia 3 de outubro de 1945 é inaugurado no Rio de Janeiro o edifício-sede do Ministério da Educação e da Saúde. Um dos símbolos da arquitetura modernista brasileira, com contribuições de importantes artistas, com afrescos azulejos de Portinari, esculturas de Adriana Janacopoulos, Celso Antônio, Bruno Giorgi e Jacques Lipschitz, além de paisagismo de Roberto Burle Marx.

1946 - Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, organiza o sistema educacional, iniciado em 1942, sendo assegurado com a publicação das leis orgânicas do ensino primário.

1946 - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, organiza o ensino Normal.

1947 - Lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos, com participação de todos os Estados e do Distrito Federal que resultou na instalação de 10 mil classes de ensino supletivo para adulto.

1948 - Instituída uma comissão composta por diferentes setores da educação, objetivando criar e encaminhar à Câmara dos Deputados, por determinação da Assembléia Nacional Constituinte de 1946, a proposta de estatuto para o ensino, que foi referência para o Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada 13 anos mais tarde.

1951 - O Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, instituiu uma comissão promovendo a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes.

1953-Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, por meio dela o Ministério da Educação e Saúde passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla se mantém até os dias atuais, embora a educação tenha passado a ser atribuição exclusiva da pasta somente em 1995.

1953 - Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, lança a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), com a finalidade de fomentar o ensino secundário no Brasil.

1955 - Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955, cria o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o nome de Campanha da Merenda Escolar. A partir de 1995, o programa passa a ser descentralizado por meio do processo de municipalização.

1955 – Foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais, todos subordinados ao Inep. Seu objetivo, pesquisar as condições culturais e escolares e as tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira para a elaboração gradual de uma política educacional para o país.

1959 - Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, são lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

1960 – Foi criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), com objetivo de implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica, tendo como função elaborar e executar, com o aval do MEC, os planos de aplicação das verbas destinadas à instalação de institutos de tecnologia e ciências básicas com vistas a uma maior eficiência do ensino nas escolas de nível superior.

1960 - Decreto nº 48.400, de 23 de junho de 1960. Com a inauguração de Brasília em 1960, o edifício-sede do MEC, no Rio de Janeiro, passa a ser denominado Palácio da Cultura. Tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1948 como monumento expressivo da arquitetura moderna brasileira. Em 1985, o Palácio da Cultura recebeu a denominação oficial de Palácio Gustavo Capanema.

1961 - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando o direito à educação com recursos do Estado e determinando autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Com a primeira LDB houve uma diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

1961 - Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, o Governo Federal apoia, mediante a criação de 15 mil escolas radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB), a ser executado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste. Mais que alfabetizar o trabalhador rural, o objetivo do Movimento era oferecer uma

educação para o desenvolvimento da consciência política social e religiosa dos participantes. Para isso, a alfabetização dos adultos deveria valorizar a oralidade e a cultura popular.

1961- Decreto nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, Institui a Fundação Universidade de Brasília, objetivando criar e manter a Universidade de Brasília, instalada em 15 de janeiro de 1962 e concebida para estar empenhada nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil.

1962- Aprovado pelo Conselho Federal de Educação e por iniciativa do MEC, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem cumpridas no prazo de oito anos.

1964 - Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 - Criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado no método Paulo Freire, objetivando promover uma alfabetização em massa.

1964 - Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, Institui a contribuição devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social, que passou a ser conhecido como salário-educação. O valor da contribuição correspondia ao custo do ensino primário dos filhos dos empregados da empresa em idade de escolarização obrigatória e destinada a suplementar as despesas públicas com educação elementar.

1965 - Lei nº 4.881, de 6 dezembro de 1965, aprova o Estatuto do Magistério Superior, que estabeleceu o magistério superior indissociável do ensino e da pesquisa nas universidades para fins de transmissão e ampliação do saber.

1967 - Lei nº 5.327, de 2 outubro de 1967, Institui a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) , objetivando produzir e distribuir material didático a fim de melhorar a qualidade, o preço e a utilização.

1967 - Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cria a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Entre as principais atribuições, constavam a assistência financeira e técnica com vistas a fomentar em todo o país a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos, extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive com assistência educativa imediata aos analfabetos de qualquer idade.

1968 - Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) objetivando captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento para projetos de ensino e pesquisa, inclusive para alimentação escolar e bolsas de estudo.

1968 - Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, Lei da Reforma Universitária, fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio.

1969 - Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, cria a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional.

1969 -Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC.

1971 -Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB, objetivando proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A cooperação com empresas, através de convênios, deu origem aos estágios profissionalizantes. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

.1971 - Decreto nº 68.728, de 11 de junho de 1971, transfere ao Instituto Nacional do Livro as competências da Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), que passa a ser responsável pela política dos livros técnicos e didáticos.

1973 -Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) para subsidiar a formulação da política nacional relativa à educação de estudantes especiais. Fica subordinado ao Cenesp o Instituto Benjamin Constant, criado pelo Decreto Imperial nº 1428 de 12 de setembro de 1854, com a finalidade de promover a educação pré-escolar e de primeiro grau para cegos.

1974 - Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação, com objetivo de propor medidas necessárias à execução e atualização da Política Nacional de Pós-Graduação.

1975 - Criação do Programa de Crédito Educativo (Creduc) (Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975), operacionalizado inicialmente com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e bancos comerciais.

1981 – Criação do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Sibe), constituído por um complexo de bibliotecas e/ou centros de documentação especializados em educação, sendo o Centro de Informação e Bibliote4ca em Educação (Cibec) a unidade central.

1983 - Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ampliando as suas finalidades, objetivando assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus.

1985 - Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tendo por objetivo a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país.

1985 -Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tendo em conta que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola passa a ser a principal diretriz do programa Educação para Todos.  
(BRASIL, 2023).

**Apêndice D- Editais de ingresso CAP/UFRGS do período de 2022 e 2023.**

ANO	ETAPA	VAGAS					
		Ampla concorrência	Total por cotas	PPI RB inferior ou igual a 1,5 salários	PPI	RB inferior ou igual a 1,5 salários	PCD
2022	1º ano	10	10	03	03	03	01
	8º ano	20	10	03	03	03	01
2022 Remanescentes	2º ano	01	0	0	0	0	0
	6º ano	04	04	01	01	01	01
	7º ano	01	0	0	0	0	0
	9º ano	01	03	01	01	01	0
	1º EM	04	04	01	01	01	01
	3º EM	01	04	01	01	01	01
2023	1º ano	10	10	03	03	03	01
	6º ano	15	15	05	05	04	01
2023 Remanescentes	7ºano	01	0	0	0	0	0
	8ºano	01	02	01	01	0	0
2023 EM	1º EM	06	06	02	02	02	0
	3º EM	04	05	02	02	01	0
TOTAL	14	79	73	23	23	20	07

Fonte: A pesquisadora com base nos editais 2022 e 2023.

## Apêndice E- Análise dos Relatórios do IFRS

IFRS em Geral (enquanto instituição como um todo).

Em **2012** houve de um modo geral “[...]a implementação e consolidação de NAPNEs e NEABIs” “[...] aquisição de tecnologias assistivas para os NAPNEs”(RELATÓRIO DE GESTÃO 2012, p.31, 2013).

Em **2013**, referente às ações afirmativas, ocorreram às ações abaixo:

[...]A Assessoria de Ações Inclusivas realizou 03 (três) reuniões com os coordena-dores dos NAPNEs e NEABIs do IFRS.

– O Grupo de Trabalho ‘Acessibilidade’ desenvolveu 01(um) checklist sobre questões de acessibilidade física, de tecnologia assistiva e comunicacional para aplicação nos campus e reitoria.

– A Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS apresentou 01 (uma) proposta aos Diretores/Coordenadores de Extensão dos campus sobre a destinação de bolsas para as ações afirmativas desenvolvidas nos campus.

– Elaboração da Política de Ações Afirmativas do IFRS.

- Organização e publicação do livro ‘Soluções Acessíveis’.

– Auxílio no Processo Seletivo do IFRS, adaptado para pessoa com necessidades específicas.

– Apresentação das Soluções Acessíveis do IFRS para representantes de Angola, Moçambique, San Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

– Apresentação das Ações de Inclusão e do Projeto de Acessibilidade Virtual no Seminário Nacional dos NAPNEs/NEABIs e em Seminários ocorridos em outros IFs (IFAM, IFBaiano, IFBrasília), URI (Santo Ângelo), Caxias do Sul.

– Participação do Projeto ‘Escola para Todos – Ponte Brasil – África’, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC).

– Representação do IFRS nos seminários nacionais e seminários promovidos por outras instituições, para apresentação de ações de inclusão (RELATÓRIO DE GESTÃO 2013, p.67, 2014).

Em **2014** a PROEX desenvolveu as seguintes atividades:

Realização de palestras sobre Adaptação Curricular, Deficiências e Transtornos funcionais específicos em 6 campus do IFRS;- Participação em aproximadamente 05 (cinco) eventos promovidos pelos NAPNEs e NEABIs do IFR; A aquisição de materiais para equipar os núcleos (NAPNEs e NEABIs) facilitou o atendimento aos alunos e aprimorou o processo de ensino e de aprendizagem (RELATÓRIO DE GESTÃO 2014 p. 302,2015).

Em **2015** referentes às Ações Afirmativas destacam-se as seguintes atividades:

- Capacitação dos membros de NAPNEs. Dos NEABIs, dos NEPGS e dos NAAf na área de Educação para a diversidade;

- Elaboração de planos para a quebra de barreiras arquitetônicas em todas as unidades do IFRS;

- Elaboração de propostas para destinação de bolsas para ações afirmativas;

- Fomento à participação de membros da Assessoria de Ações Inclusivas, dos NAPNEs, NEABIs, NEPGSs, NAAf em eventos na área da Educação Inclusiva;

- Participação dos membros do Projeto de Acessibilidade Virtual em eventos da área para divulgação do Projeto;
- Produção de Livro das Ações Afirmativas do IFRS;
- Realização de encontros/reuniões dos membros dos NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), NEPGSs (Núcleos de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade) e NAAf (Núcleos de Ações Afirmativas) do IFRS (RELATÓRIO DE GESTÃO 2015 ,p.231,2016)

Ainda em **2015**, ressaltam-se as seguintes realizações do IFRS:

- Publicação de 01 (uma) Portaria para criação do CTA;
- Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS;
- Publicação de 01 (uma) Instrução Normativa para regulamentar a atuação do CTA;
- Impressão de 500 (quinhentos) exemplares do livro 'Ações Afirmativas do IFRS';
- Impressão de 400 (trezentos) exemplares do livro 'O Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva';
- Previsão de publicação de 2000 (dois mil) exemplares do livro 'Ações Afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva';
- Realizado 1 (um) evento de capacitação para os NAPNEs, NEABIs e NEPGSs, denominado 'I Diversidade e Inclusão do IFRS', totalizando 2 dias de evento e capacidade para 150 participantes;
- Realização de 01 (uma) reunião via webconferência entre os membros dos NEABIs[...];(Relatório de Gestão 2015, p.237,2016)

Dentre outros cabe mencionar ainda:

- Realização de 01 (uma) vídeo conferência entre o PAV com o grupo 'Assistiva - Tecnologia para a Inclusão Social' da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) *Campus* Joinville, acerca do Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva de Baixo Custo;
- Realização de 01 (uma) reunião entre equipe do PAV e Pró-Reitores para apresentação das Tecnologias Sociais Assistivas desenvolvidas no PAV;
- Participação de integrantes do PAV no FISL (Fórum Internacional de Software Livre), apresentando as palestras: 'Construindo um site acessível' e 'Suindara – Gerenciador de conteúdos acessível (RELATÓRIO DE GESTÃO 2015, p.237, 238, 2016).

No relatório de Gestão **2016** não se encontrou nenhum dado relevante para esta pesquisa.

Referente ao ano de **2017**, não se localizou nenhum dado relevante para a pesquisa.

No Relatório de Gestão **2018** identificou-se no âmbito das ações afirmativas:

O Workshop Diversidade e Inclusão que pela primeira vez reuniu professores, técnicos-administrativos e estudantes, para, em um mesmo ambiente, poderem discutir questões relativas à diversidade e à inclusão. Além disso, o apoio à participação de eventos nos *campi* fomentou a participação de estudantes e extensionistas em diversos eventos de âmbito local e regional (RELATÓRIO DE GESTÃO 2018, p. 46,2019).

No ano de **2019** referente às ações afirmativas houve:

Em dezembro de 2019 a realização da Capacitação das Comissões de Heteroidentificação para o processo seletivo 2020/1, de forma regionalizada, ocorrendo nos seguintes *campi*: *Campus* Porto Alegre, *Campus* Bento Gonçalves e no *Campus* Passo Fundo do IFSUL. A proposta de capacitação visou ir além da instrumentalização dos participantes para a atuação nas comissões de heteroidentificação, propondo momentos de reflexão sobre o papel das cotas no sistema de ensino e discussões sobre o racismo estrutural (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 54,2020).

Ainda no relatório de Gestão **2019**, dentre outras ações é importante apontar:

[...] a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, (AAAID), cujo nome era Assessoria de Ações Inclusivas, institucionalizada por meio da Portaria nº 51/2012, como o órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão, ações afirmativas e diversidades no IFRS. Em 2018 foi criada a Assessoria de Relações Étnico-Raciais, que faz parte da AAAID, por meio da Portaria nº1179/2018, com vistas a trabalhar com questões relacionadas à valorização étnico-racial, combate ao racismo institucional e as diversas formas de discriminação de raça e etnia. Dentre as principais ações da AAAID realizadas em 2019 destacam-se:

- Organização do Livro 'Afirmar a inclusão e as diversidades do IFRS: ações e reflexões';
- Aprovação da Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do IFRS por meio da Resolução nº 23 de 23 de abril de 2019;
- Encaminhamento, pelo Grupo de Trabalho Enfrentamento e Prevenção às Violências de Gênero de material educativo e fluxos a serem seguidos em casos de assédio. Os fluxos foram encaminhados para o GT Assédio Moral do Conselho Superior.
- Realização de reunião do GT Currículo Inclusivo para discussões de preparação das questões que dizem respeito tanto do acesso ao currículo quanto das adequações necessárias.
- Capacitação do Plano Educacional Individualizado de 2020.
- Realização de reunião do GT Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e construção da Política de AEE, a qual já foi apresentada ao Colégio de Dirigentes.
- Participação do IFRS na Comissão Assessora - em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica, do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). A referida Comissão foi instituída por meio da Portaria nº 900 de 25 de outubro de 2019. Participação em uma reunião presencial em 2019.
- Participação da Comissão de Estudos Surdos, e realização de reuniões mensais por webconferência. Dentre as principais ações destacam-se: acompanhamento do processo de inclusão/adaptação dos surdos

(estudantes e servidores), quantidade de alunos surdos e distribuição nos *campi*, quantidade de TILS, servidores surdos, dentre outros.

**O CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade**, criado em 2015, por meio da Portaria nº 1153/2015, é o setor responsável por propor, orientar e executar ações ensino, extensão, pesquisa e desenvolvimento em acessibilidade arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica, atitudinal e recursos de tecnologia assistiva no IFRS.

Dentre as principais ações do CTA realizadas em 2019 destacam-se:

- Produção de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) materiais didático-pedagógico aos campi do IFRS sob demanda;
- Assessoria aos campi do IFRS sobre o uso de recursos de TA com alunos/as com necessidades educacionais específicas.

(RELATÓRIO DE GESTÃO 2019, p.60,61,62,2020)

Ressalta-se também no Relatório de **2019** o Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, criado em 2018, conforme descrito:

“[...]um espaço para que você possa encontrar indicadores de monitoramento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, além de análises, acervo de estudos, vídeos e informações sobre a realidade educacional da nossa Instituição.[...] está a constituição de uma plataforma que funcione como um instrumento de transparência e controle social, para que qualquer sujeito possa acompanhar o andamento das ações de Permanência e Êxito estabelecidas, e também subsidiar os gestores, educadores e pesquisadores na tomada de decisões e no desenvolvimento de estudos (RELATÓRIO DE GESTÃO 2019, p. 62,2020).

O Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, dentre suas ações aplicou o Questionário Discente, estruturado em 6 seções (Dados de Identificação, Realidade Socioeconômica, Trajetória Escolar, Saúde, Socialização e Projetos de Vida), com um total de 8.259 respostas. Alguns resultados apresentados pelo Questionário Discente:

**37,8%** dos estudantes respondentes têm menos de 18 anos

**18,5%** disseram não possuir religião

**18,5%** são negros (pretos ou pardos)

**37,7%** disseram já ter sofrido bullying

**9,2%** se declararam bissexuais

**53,7%** não possuem plano de saúde

**18,3%** declararam que utilizar as redes sociais é a principal atividade de lazer **40%** afirmaram ter escolhido o IFRS pela qualidade da instituição[...]

(RELATÓRIO DE GESTÃO 2019, P. 62,63,2020)

Os resultados obtidos pelo observatório estão disponíveis em:

<https://analytics.zoho.com/open-view/2260418000000036086>Acesso em: 22 dez.2023.

Diante das respostas tem-se um perfil auto declarado de 18.5% dos estudantes dos campi do IFRS, dentre outros dados gerais.

No Relatório de Gestão **2020**, salienta-se dentre as ações desenvolvidas o Curso Diversidade e Inclusão, realizado para capacitar os servidores, curso esse com carga horária de 20h, via Moodle, a fim de que “[...] possam refletir sobre ações afirmativas”(RELATÓRIO DE GESTÃO 2020, P.68,2021).

Em **2021**, foi observado no Relatório de Gestão o VI Fórum de Ações Afirmativas das IFES com a participação de diversas instituições da Região Sul; Fortalecimento das ações de inclusão que garantam a diversidade nos espaços acadêmicos. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2021, P.86,2022).

No que tange ao ano de **2022** encontrou-se: “Auxílio aos campi do IFRS quando da realização de eventos relacionados às ações afirmativas; Realização de palestras e capacitações à comunidade do IFRS em temáticas relacionadas às ações afirmativas, inclusivas e de diversidade” (RELATÓRIO DE GESTÃO 2022, p. 91,2023).

A partir de 2016 há um Relatório de Ações e Resultados por campi. Apontam-se os campi relacionados a essa pesquisa.

Serão mencionados os dados relevantes referentes às Ações Afirmativas encontradas nos diversos relatórios relacionados aos campi Porto Alegre e Restinga.

No que tange ao Campus Porto Alegre:

- **2012** não houve menções relevantes para esse estudo nos relatórios;
- **2013** ressaltam-se com relação às Ações Afirmativas:

20. Evento: o NAPNE do Campus desenvolveu o evento Deficiência: Educar na Diversidade, que se realizou no dia 27 de novembro de 2013, das 18h30min. às 22h30min. O evento buscou apresentar temas ligados à educação inclusiva, por meio de uma abordagem prática e cotidiana. Foram ministradas as seguintes palestras 'Legislação protetiva aos deficientes' ministrada pela Prof<sup>a</sup>Inajara Piedade da Silva e 'A educação do aluno surdo' ministrada pela prof<sup>a</sup> Carolina Comerlato Sperb (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013,p.96,2014).

Ainda destaca-se em **2013**, o Evento sobre inclusão:

15. Evento em homenagem ao 21 de março: Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial; Diálogos Negros, Indígenas e cotas raciais: percepções: 1ª edição em maio de 2013. Este é um evento de

caráter permanente que tem como objetivo refletir sobre as cotas raciais e seus impactos na vida de seus beneficiários e da sociedade; COPENE SUL - Congresso de Pesquisadores (as) negros(as) da Região Sul: Participação no período de 24 a 26 de julho de 2013 na cidade de Pelotas/RS; Encontro de NEABIs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul: organização e realização da primeira edição que se realizou nos dias 29 e 30 de outubro; Regulamento dos NEABIs do IFRS: Participação na elaboração regulamento. (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, p.96,2014).

- **2014**, não encontradas informações referentes a essa pesquisa
- **2015**, localizadas diversas ações dentre elas, destacam-se:
  - Implementação do Programa de Acompanhamento ao Aluno Ingressante – PAAI. (ação em andamento);
  - Consolidação do NEABI, através do apoio à realização de diversos eventos, internos e externos ao *campus* (ação em andamento); (RELATÓRIO DE GESTÃO 2015, p.340, 2016)
- **2016** destaca-se no Relatório De Ações e Resultados 2016:
  - Implementação do Programa de Acompanhamento ao Aluno Ingressante - PAAI. (ação em andamento).
  - Consolidação do NEABI, através do apoio à realização de diversos eventos, internos e externos ao campus (ação em andamento);
  - Consolidação do Núcleo de Estudos sobre Gênero no campus, com a participação de professores, técnicos e alunos (ação em andamento) (RELATÓRIO DE AÇÕES E RESULTADOS 2016,p.6, 2016).
- **2017**, localizado no Relatório de Ações e Resultados as seguintes ações contribuindo para a permanência dos estudantes:
  - Realizar diagnóstico, detectar e intervir nos processos de evasão e retenção discentes;
  - Fortalecer espaços institucionais que visem a superação de dificuldades na aprendizagem (LAD/Monitoria acadêmica/Laboratórios de informática) ;
  - Adquirir Material permanente para os espaços de aprendizagem; - Acompanhar e apoiar docentes e discentes nos processos de ensino e de aprendizagem
  - Viabilizar uso de laboratório de informática pelos alunos, com atendimento de monitor (RELATÓRIO DE AÇÕES E RESULTADOS 2017, p 6. 2017).
- **2018**, não encontradas informações relevantes ao tema em questão nos relatórios.
- **2019**, identificada esta capacitação para as Ações Afirmativas, voltada para as Comissões de Heteroidentificação:
 

Capacitação das Comissões de Heteroidentificação para o processo seletivo 2020/1, de forma regionalizada, ocorrendo nos seguintes *campi*:

*Campus Porto Alegre, Campus Bento Gonçalves e no Campus Passo Fundo do IFSUL. A proposta de capacitação visou ir além da instrumentalização dos participantes para a atuação nas comissões de heteroidentificação, propondo momentos de reflexão sobre o papel das cotas no sistema de ensino e discussões sobre o racismo estrutural (RELATÓRIO DE GESTÃO 2019, p. 54,2020).*

- **2020**, não encontrados dados nos relatórios relevantes para essa pesquisa.
- **2021**, segundo o Relatório de Gestão, o serviço de Tecnologias Assistivas foi realizado no campus Porto Alegre. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2021, p. 82, 2022)
- **2022**, não encontrada nenhuma ação específica relacionada a essa pesquisa.

Para tratar um pouco sobre o perfil dos estudantes do Curso Superior, campus Porto Alegre, analisou-se um questionário discente, aplicado em 2019, que permitiu um olhar mais abrangente sobre os mesmos. Assim, apresentam-se os resultados referente ao campus Porto Alegre. Não se localizou a informação de quantos estudantes havia em 2019 e nem quantos existiam no momento nos campi amostrais dessa pesquisa. Há uma informação geral de que no IFRS estudam aproximadamente 20 mil estudantes, distribuídos nos 17 campi, a saber: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante e Sertão, Vacaria, Veranópolis, Viamão e Sertão com seus 260 cursos ofertados.(IFRS, 2023)<sup>36</sup>

No que tange ao campus Porto Alegre (Ensino Superior), 250 estudantes responderam o questionário.

Dos 250 estudantes, 123 (49,2%) estudavam pela manhã e 87 (34,8%) a noite entre outros horários; 59 (23,6%) tinham entre 18-22anos, 53 (21,2%) de 28-32 anos, 47 (18,8%) de 23-27anos entre outras faixas etárias; 176 ( 70,4% ) se declararam brancos, 67 (26,8%) negros, 5 (2 %) não se declararam, 2 (0,8%) se declararam indígenas; 137 (54,8%) era do sexo feminino,113 (45,2%) do sexo masculino 207( 82,8 %) se declararam heterossexuais, 29 ( 11,6 %) bissexuais, 13 (5,2 %) homossexuais, 1 (0,4%) assexual; 239 (95,6%) viviam na zona urbana, 11 (4,4 %) na zona rural; 141 (56,4%) ingressaram por acesso universal, 45 (18%) egressos integralmente de escola pública, 33 (13,2%) autodeclararam negro ou indígena egresso de escola pública; 28 (11,2%) pertenciam à famílias com baixa

36. Disponível em:

[https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%2020,de%20cursos%20\(confira%20aqui\).](https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/#:~:text=No%20total%2C%20s%C3%A3o%20aproximadamente%2020,de%20cursos%20(confira%20aqui).)

renda (até 1,5 sm) e egressos de escola pública, 3 (1,2%) pessoas com deficiência; 157 (62,8%) estudantes utilizavam ônibus para ir ao campus, 31 (12,4%) carro próprio, 27 (10,8 %) metrô entre outros meios de transporte; 101 (40,4%) dos estudantes possuíam residência própria quitada, 55 (22%) residência própria em financiamento, 33 (13,2 %) residência alugada formalmente, dentre outros tipos; 83 (33,2%) sinalizaram 6 ou mais peças em sua residência, 64 (25,6%) 4 cômodos, 60 (24%) 05 peças, entre outros; 81 (32,4%) informaram residir 02 pessoas na casa contando com ele(a), 70 (28%) 03 pessoas, 50 (20%) 04 pessoas, dentre outras quantias; 234 (93,6%) possuíam computador em casa, 16 (6,4%) não possuíam; 238 (95,2 %) tinham acesso à internet em casa, 12 (4,8%) não tinham; 246( 98,4 % ) tinham água encanada, 3 (1,2 %) tinham poço artesiano,1 (0,4) outro tipo; 250 (100%) tinham coleta de lixo; 201(80,4%) tinham tratamento de água e esgoto, 25 (10%) não sabiam, 24 (9,6%) não tinham; 180 (72%) trabalhavam no momento da pesquisa, 70 (28%) não trabalhavam; 67 (36%) tinham estágio/bolsa, 57 (30,6%) estavam com carteira assinada, 36 (19,4%) eram servidores público, 21 (11,3%) disseram ser autônomos, 5(2,7%) realizavam trabalho informal; 117 (47,2%) possuíam renda familiar acima de R\$ 2997,00, 37 (14,9%) renda de R\$ 999,00 até 1497,00, 31 (12,5%) R\$1498,00 até R\$1996,00, entre outras; 218 (87,2%) não recebiam nenhum tipo de programa ou serviço social, 9 (3,6%) tinham cadastro único, 6 (2,4%) cadastro único e bolsa família, 5 ( 2 %) bolsa família, dentre outros; 187 ( 74,8 %) não recebiam auxílio estudantil do IFRS, 63 (25,2%) recebiam auxílio estudantil; 170 (68,54%) estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais), 37 (14,9%) em escola privada, 32 (12,9%) uma parte em escola pública e outra parte em escola privada, 9 (3,6%) em escola particular com bolsa, 181 (72,9%) cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (estaduais, municipais ou federais), 35 (14,1%) escola privada, 17 (6,9%) parte dos estudos em escola privada e outra parte em escola pública, 14 (5,6%) escola particular com bolsa, 1 (0,4%) não se aplica; 171 (68,4%) nunca interromperam seus estudos, 18 (7,2%) se afastaram por um ano, 14 (5,6%) de 05 a 10 anos afastados, entre outros; 123 (49,2%) concluíram o Ensino Fundamental com 14 anos, 61 (24,4%) aos 13anos, 47 (18,8%) aos 15 anos, entre outras idades; 105 (42%) concluíram o Ensino Médio com 17anos, 64 (25,6%) aos 18 anos, 31 (12,4%) aos 16 anos, entre outras idades; 222 (88,8%) concluíram o Ensino Médio de forma regular, 8 (3,2%) por supletivo pago, 7 (2,8%) através do ENEM, entre outras

formas; 221 (88,4%) dos estudantes não trabalharam ao cursar o Ensino Fundamental, 29 (11,6 %) trabalharam enquanto cursavam o EF 133 (53,2%) trabalharam durante o Ensino Médio, 117 (46,8%) não trabalharam durante o EM.

Para mais detalhes do diagnóstico discente realizado pelo IFRS, encontra-se disponível em: <https://analytics.zoho.com/open-view/2260418000000036086> Acesso em: 22 dez.2023.

No que diz respeito ao Campus Restinga, aponta-se o que foi constatado nos relatórios institucionais:

- **2012**, o relatório de Gestão (2012, p.35) faz menção à “criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas NEABI; “participação de aproximadamente 200 pessoas nos seminários e ciclos de palestras promovidos pelo NAPNE.
- **2013**,apontam-se as ações: “houve a estruturação do NEABI; Manutenção e ampliação da política de Auxílio Permanência (RELATÓRIO DE GESTÃO 2013, p. 100).
- **2014**, não foram encontradas informações referentes a essa pesquisa
- **2015**, não identificados dados referente a essa pesquisa
- **2016**, não foram reconhecidos nenhum dado relevante para essa pesquisa
- **2017**, no Relatório De Ações E Resultados 2017 (2018, p.24), foram localizadas as seguintes ações:

realizou-se 04 (quatro) eventos: um do NEABI, sobre “Cultura e periferia”, com 100 participantes, um do NAPNE, sobre “O mundo do trabalho e as pessoas com deficiência”, com 290 participantes, e 2 (dois) eventos do NEPGS, um sobre “Diversidade sexual e de gênero” e outro sobre “Feminismo”, com 100 participantes cada.

- **2018** no Relatório De Ações E Resultados 2018 (2019, p.24) identificaram-se ações como segue:
 

Os Núcleos de Ações Afirmativas, NEABI, NAPNE e NEPGS instalaram-se em uma sala com computador e bolsistas. Realizou-se 1 projeto do NAPNE sobre acessibilidade e inclusão digital com 205 participantes; 1 projeto do NAPNE sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas com 85 participantes; 1 programa do NEPGS sobre feminismo com 337 participantes; e 1 projeto do NEPGS sobre gênero e sexualidade com 215 participantes. Total de projetos: 4; Total de participantes: 842.
- **2019**, não localizado nenhum dado relevante para essa pesquisa

- **2020**, aconteceu a “Capacitação com Direção Geral e NEABI Restinga sobre Racismo Institucional (RELATÓRIO DE GESTÃO 2020, p.61, 2021)
- **2021**, não se observaram dados relevantes relacionados a essa pesquisa.
- **2022**, não encontrada nenhuma ação específica relacionada à pesquisa em andamento.

Para conhecer um pouco sobre o perfil dos estudantes do Curso Superior, campus Restinga, analisou-se um questionário discente, aplicado em 2019, que permitiu ampliar o olhar sobre esses estudantes. Apresentam-se aqui os resultados. Dos 94 estudantes (Ensino Superior) que responderam o questionário, 67 (71,3%) estudavam à noite e 25 (26,6%) estudam pela manhã e 2 (2,1) estudavam manhã e noite; 21 (22,3%) tinham entre 23-27anos, 18 (19,1%) de 18-22 anos, 15 (16%) de 38-42 anos, 11 (11,7%) entre 43-47anos, entre outras faixas etárias; 61 (64,9%) se declararam brancos, 29 (30,9%) negros (preto ou pardo), 3 (3,2%) não se declararam, 1 (1,1%) se declararam indígenas; 50 (53,2%) eram do sexo masculino, 44 (46,8%) sexo feminino; 81 (86,2%) se declararam heterossexuais, 9 (9,6%) bissexuais, 4 (4,3%) homossexuais; 82 (87,2%) viviam na zona urbana, 12 (12,8%) na zona rural; 52 (55,3%) ingressaram por acesso universal, 15 (16%) egressos integralmente de escola pública, 8 (8,5%) autodeclarados negro ou indígena egresso de escola pública, 16 (17%) pertenciam à família com baixa renda (até 1,5 sm) e egressos de escola pública, 3 (3,2%) pessoas com deficiência; 53 (56,4%) estudantes utilizavam ônibus para ir ao campus, 21 (22,3%) carro próprio, 8 (8,5%) moto própria, entre outros meios de transporte; 34 (36,2%) dos estudantes possuíam residência própria quitada, 20 (21,3%) residência própria em financiamento, 12 (12,8%) residência alugada formalmente, dentre outras modalidades; 31 (33%) tinham 6 ou mais peças em sua residência, 23 (24,5%) 05 peças, 22 (23,4%) 04 cômodos, entre outras quantidades; 22 (23,4%) residiam 02 pessoas na casa contando com ele(a), 21 (22,3%) 03 pessoas, 18 (19,1%) 04 pessoas, dentre outras quantias; 82 (87,2%) possuíam computador em casa, 12 (12,8%) não possuíam; 91 (96,8%) tinham acesso à internet em casa, 03 (3,2%) não tinham; 92 (97,9%) tinham água encanada, 2 (2,1%) usavam água emprestada do vizinho; 94 (100%) tinham coleta de lixo; 85 (90,4%) tinham tratamento de água e esgoto, 05 (5,3%) não sabe, 04 (4,3%) não possui; 70 (74,5%) trabalhavam no momento da pesquisa, 24 (25,5%) não trabalhavam; 28 (39,4%) estavam com carteira assinada 19 (26,8%) tinham estágio/bolsa, 10 (14,1%) eram servidores público, 10 (14,1%) disseram ser

autônomos, 4 (5,6% ) trabalhavam informal; 30 (32,3%) possuíam renda familiar acima de R\$ 2997,00; 16 (17,2%) possuíam renda até R\$998,00, 14 (15,1%) renda de R\$ 999,00 até R\$1.497,00, 14 (15,1%) renda de R\$ 1498,00 até R\$ 1996,00,entre outras; 85 (90,4%) não recebiam nenhum tipo de programa ou serviço social, 4 (4,3%) tinham cadastro único, 2 (2,1 %) bolsa família, dentre outros; 68 (72,3 % )não recebiam auxílio estudantil do IFRS, 26 (27,7%) recebiam auxílio estudantil; 76 (80,85%) estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais e estaduais), 09 (10%) em escola privada, 05 (5,6%) uma parte em escola pública e outra parte em escola privada, 2 (2,2%) em escola particular com bolsa, 74 (78,72%) cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (estaduais, municipais ou federais), 09 (10%) escola privada, 05 (5,6%) parte dos estudos em escola privada e outra parte em escola pública, 02 (2,2%) escola particular com bolsa; 43 (45,7%) nunca interromperam seus estudos, 10 (10,6 %) se afastaram por uma ano,10 (10,6%) mais de 15 anos afastados, 8 (8,5%) de 05 a 10 anos, entre outros; 36 (38,3%) concluíram o Ensino Fundamental com 14 anos, 28 (29,8%) concluíram aos 13 anos, 13 (13,8%) aos 15 anos, 08 (8,5%) aos 16 anos, entre outras idades; 27 (29,3%) concluíram o EM com 17 anos, 23 (25%) concluíram com mais de 20 anos, 22 (23,9%) aos 18 anos, dentre outras idades; 65 (69,1%) concluíram o Ensino Médio de forma regular, 10 (10,6%) por EJA, 06 (6,4%) por supletivo pago, 05 (5,3%) através do ENEM, entre outras formas; 77 (81,9%) dos estudantes não trabalharam ao cursar o Ensino Fundamental, 17 (18,1%) trabalharam enquanto cursavam o EF; 66 (70,2%) dos estudantes trabalharam durante o Ensino Médio, 27 (28,7%) não trabalharam durante o EM, 01 (1,1%;) não se aplica.

Para tratar um pouco sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico, campus Restinga, foi analisado um questionário discente aplicado em 2019, o que permitiu um olhar mais ampliado sobre esses estudantes. Apresentam-se aqui os resultados dos 118 estudantes (Ensino Médio) que responderam ao questionário. Desse total, 52 (44,1%) estudavam a tarde e 29 (24,6%) estudavam de manhã,19 (16,1%) em turno integral, dentre outros horários; 84 (71,2%) eram menores de 18 anos, 28 (23,7%) de 18-22 anos, dentre outras idades; 82 (69,5%) se declararam brancos, 34 (28,8%) negros (preto ou pardo), 1 (0,8%) se declarou indígena, 01 ( 0,8%) se declarou amarelo; 69 (58,5%) eram do sexo feminino, 49 (41,5%) sexo masculino; 84 (71,2%) se declararam heterossexuais, 27 (22,9%)

bissexuais, 7 (5,9 %) homossexuais; 100 (84,7%) viviam na zona urbana, 18 (15,3%) zona rural; 64 (54,2%) ingressaram por acesso universal, 19 (16,1%) egresso integralmente de escola pública, 14 (11,9%) autodeclarado negro ou indígena egresso de escola pública, 21 (17,8%) pertenciam à família com baixa renda (até 1,5sm) e egresso de escola pública; 86 (72,9%) estudantes utilizavam ônibus para ir ao campus, 10 (8,5%) iam a pé, 08 (6,8%) de carona, 07 (5,9%) carro próprio, entre outros meios de transporte; 73 (61,9%) dos estudantes possuíam residência própria quitada, 17 (14,4%) residência própria em financiamento, 13 (11%) residência cedida, 08 (6,8%) alugada formalmente, dentre outras modalidades; 53 (44,9%) tinham 6 ou mais peças em sua residência, 38 (32,2%) tinham 05 peças, 20 (16,9%) 04 cômodos, entre outros; 38 (32,2%) residiam 04 pessoas na casa contando com ele(a), 34 (28,8%) 03 pessoas, 24 (20,3%) 05 pessoas, dentre outras quantidades; 100 (84,7%) possuíam computador em casa, 18 (15,3%) não possuíam; 113 (95,8%) tinham acesso à internet em casa, 05 (4,2%) não tinham; 112 (94,9 %) tinham água encanada, 04 (3,4%) poço artesiano, 2 (1,7%) usavam água emprestada do vizinho; 115 (97,5%) tinham coleta de lixo; 03 (2,5%) outro meio; 97 (82,2%) tinham tratamento de água e esgoto, 15 (12,7%) não sabe, 06 (5,1%) não possui; 77 (65,3%) não trabalhavam no momento da pesquisa, 41 (34,7%) trabalhavam; 36 (83,7%) estágio/bolsa, 04 (9,3%) estavam com carteira assinada, 02 (4,7%) trabalhavam informal, 01 (2,3%) eram autônomos; 26 (23,6%) possuíam renda familiar acima de R\$ 2997,00, 13 (11,8 %) possuíam renda até R\$ 998,00, 26 (23,6%) renda de R\$ 999,00 até R\$ 1497,00, 18 (16,4%) renda de R\$ 1498,00 até R\$ 1996,00, entre outras; 91 (77,8%) não recebiam nenhum tipo de programa ou serviço social, 15 (12,8 %) bolsa família, dentre outros; 65 (55,1 %) recebiam auxílio estudantil do IFRS, 53 (44,9%) não recebiam auxílio estudantil; 81 (70,5%) estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas (municipais e estaduais), 08 (7%) em escola privada, 12 (10,4%) uma parte em escola pública e outra parte em escola privada, 14 (2,2%) em escola particular com bolsa, 112 (94,9%) nunca interromperam seus estudos, dentre outros; 62 (52,5%) concluíram o Ensino Fundamental com 15 anos, 42 (35,6%) concluíram aos 14 anos, 06 (5,1%) aos 16 anos, entre outras idades; 103 (87,3%) dos estudantes não trabalharam ao cursar o Ensino Fundamental, 15 (12,7 %) trabalharam enquanto cursavam o EF; 52 (44,1%) dos estudantes trabalharam durante o Ensino Médio, 38 (32,2%) não se aplica, 28 (23,7%) não trabalharam durante o EM.

## Anexo A – Histórico do IFRS

### O IFRS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, juntamente com outros 37 IFs. Por força desta lei, o IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Assim como os outros IFs, pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão, e a Escola Técnica Federal de Canoas, criadas respectivamente em 1959, 1957 e 2007. Pouco depois, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com criação em 1909 e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande, em 1964. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os campi de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Com a criação do IFRS, iniciou-se seu processo de expansão: a partir das demandas da comunidade, foram implantados os campi Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão em 2011, iniciando suas atividades no ano seguinte. Por fim, em 2012, os núcleos avançados de Ibirubá e Farroupilha se tornaram campi, e, no ano de 2014, foi criado o campus Veranópolis. Desta maneira, trata-se de uma instituição plural por excelência.

Disponível em: <<https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>>

## **Anexo B - Ofertas de cursos no campus Restinga**

### **Campus Restinga**

Atualmente o campus Restinga oferta os seguintes cursos e modalidades de ensino:

#### **Superiores**

- Licenciatura em Letras Português e Espanhol
- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Tecnologia em Eletrônica Industrial
- Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer
- Tecnologia em Processos Gerenciais

#### **Técnicos Integrados ao Ensino Médio**

- Eletrônica
- Informática
- Lazer

#### **Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio**

- Guia de Turismo

#### **Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio**

- Informática

#### **Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**

- Agroecologia
- Comércio

#### **Especialização**

- Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Manufatura Avançada (Indústria 4.0)

## Educação a Distância (EaD)

- Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA

### **Modalidades de cursos técnicos e de graduação oferecidos:**

**Técnicos integrados ao ensino médio** – permite a formação de Ensino Médio e técnica profissional simultaneamente.

**Educação de Jovens e Adultos (Proeja)** – permite a formação de Ensino Médio e técnica profissional simultaneamente, para maiores de 18 anos.

**Técnicos concomitantes ao ensino médio** – formação técnica profissional para os alunos que estão cursando o Ensino Médio e desejam complementar a formação.

**Técnicos subsequentes ao ensino médio** – formação técnica profissional para os alunos que já concluíram o Ensino Médio.

**Superiores de tecnologia** – cursos superiores cuja vocação é atender a demandas específicas do mundo do trabalho. Quem conclui é profissional de nível superior, denominado tecnólogo.

**Licenciaturas** – cursos superiores indicados para quem quer atuar como professor de Ensino Fundamental e Médio, com disciplinas ligadas à didática, psicologia e pedagogia.

(Dados coletados IFRS (2023).Disponível em:<https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/>)

## **Anexo C- Ofertas de vagas no campus Porto Alegre**

### **Campus Porto Alegre**

Atualmente o campus Porto Alegre, oferta os seguintes cursos e modalidades de ensino:

#### Técnicos Subsequentes

1. Curso Técnico em Administração
2. Curso Técnico em Biblioteconomia
3. Curso Técnico em Biotecnologia
4. Curso Técnico em Contabilidade
5. Curso Técnico em Instrumento Musical
6. Curso Técnico em Meio Ambiente
7. Curso Técnico em Panificação
8. Curso Técnico em Química
9. Curso Técnico em Redes de Computadores
10. Curso Técnico em Secretariado
11. Curso Técnico em Segurança do Trabalho
12. Curso Técnico em Transações Imobiliárias

#### Técnicos Integrados

1. PROEJA - Técnico em Administração

#### Superiores

1. Curso Superior de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química
2. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
3. Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
4. Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet

#### Pós-Graduação

1. Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE)
2. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
3. Curso de Especialização em Gestão Empresarial (GEM)

4. Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (ProfNit)

Observação relacionada a alguns cursos

Ingresso Suspenso

1. Curso Técnico em Informática

Extinção

1. Curso Técnico em Enfermagem

2. Curso Técnico em Registro e Informações em Saúde

3. Curso de Especialização em Atenção à Saúde do Idoso

(Dados coletados IFRS (2022).

Disponível

em: <https://poa.ifrs.edu.br/index.php/cursos-relevancia> )