

Sistema de cotas: a perspectiva dos professores do Instituto Federal de Pernambuco

Fabíola Cristina de Oliveira Bento Aquino¹, Marcio Mateus Ferreira de Aquino², Elicia Barros Guerra Souza³, Tulane Silva de Souza Pedrosa⁴

Resumo

Este artigo investiga o sistema de cotas. Considerado por muitos uma política pública de difícil aplicabilidade, há também aqueles que a consideram uma importante ferramenta de inclusão social. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário e a análise foi realizada considerando as respostas dos professores participantes. Os resultados indicaram que os professores veem o sistema de cotas como um instrumento de inclusão social. Logo, a conclusão foi que essa política pública seja mais discutida e ampliada, demonstrando um caminho de possibilidades e avanços, permitindo a democratização do ensino para os cidadãos de diferentes classes sociais, lugares e cenários.

Palavras-chave

Sistema de Cotas. Política Pública. Inclusão Social.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; professora da rede municipal de educação de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Teoria e História da Educação. E-mail: fab_danca@hotmail.com.

² Mestre em Controladoria pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil; assistente em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife, Brasil. E-mail: marcioaquino@recife.ifpe.edu.br.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Teoria e História da Educação. E-mail: eliciabguerra@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Teoria e História da Educação. E-mail: tulanetulanesouza@gmail.com.

Quota system: the perspective of teachers at the Federal Institute of Pernambuco

Fabíola Cristina de Oliveira Bento Aquino⁵, Marcio Mateus Ferreira de Aquino⁶, Elicia Barros Guerra Souza⁷, Tulane Silva de Souza Pedrosa⁸

Abstract

This article investigates the quota system. Considered by many to be a public policy that works in theory differently from practice, others consider it an important tool for social inclusion. Data collection was carried out through the application of a questionnaire and the analysis was performed with the percentage of responses from the participating teachers' opinions. The results indicated that teachers see the quota system as an instrument of social inclusion. Therefore, the conclusion was that this public policy is further discussed and expanded, demonstrating a path of possibilities and advances allowing the democratization of education for citizens from different social classes, places, and scenarios.

Keywords

Quota System. Public Policy. Social Inclusion.

⁵ Master in Education, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; member of the Theory and History of Education Research Group; teacher in the municipal education system of Jaboatão dos Guararapes, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: fab_danca@hotmail.com.

⁶ Master degree student in Controllershship, Federal Rural University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; assistant in administration at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, Recife campus, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: marcioaquino@recife.ifpe.edu.br.

⁷ PhD student in Education, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; member of the Theory and History of Education Research Group. E-mail: eliciabguerra@gmail.com.

⁸ PhD student in Education, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; member of the Theory and History of Education Research Group. E-mail: tulanetulanesouza@gmail.com.

Introdução

A educação no Brasil, nas esferas de nível técnico e superior, tem passado por expressivos impactos com as políticas de inclusão social por via de ações afirmativas. Mantoan (2006) amplia a discussão comentando que “as barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, sem banalizar os sentimentos e trivializar os costumes” (MANTOAN, 2006, p. 65).

A sociedade brasileira, diante de um cenário de desigualdades sociais, vem, nos últimos anos, vivenciando um processo de conscientização para combater as injustiças que estão estruturadas na construção histórica do país. A Lei das Cotas – Lei nº 12.711/2012 foi instituída como política de ação afirmativa que reserva 50% das vagas das instituições públicas de ensino superior para estudantes oriundos de escola pública, de modo a combater tais injustiças no acesso ao ensino superior.

As instituições federais de educação foram criadas, em 2008, pela Lei nº 11.892, com o intuito de expandir a oferta de vagas e interiorizar a educação pública federal. Acerca desse aspecto, Lorenzoni *et al.* (2018) destacam que, nos últimos anos, aconteceram mudanças nas políticas sociais e educacionais com o intuito de ofertar ensino de qualidade, independente de classe social. Como parte dessa política de inclusão, foram criadas instituições federais com autonomia universitária, com a proposta de promover o ensino em sintonia às demandas locais.

Muitos sujeitos oriundos de escolas públicas não alcançam os níveis educacionais técnicos ou o nível superior justamente pela ocorrência do não acesso às informações necessárias para adentrá-los. Além disso, o estigma produzido pela sociedade com relação a esses sujeitos impele o ensejo de galgar níveis mais altos de formação pessoal. Essa é uma realidade que vem mudando, haja vista que, em um universo de 6.264 pessoas entrevistadas pelo Instituto DataFolha em 2006, 65% apoiavam a adoção de cotas por parte de instituições federais de ensino, sobretudo de ensino superior (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Trazendo para a atualidade, constatamos que as 59 Universidades e os 38 Institutos Federais de Educação no Brasil respeitam a Lei de Cotas e contribuem para a diminuição das desigualdades. Uma das ações afirmativas que recentemente tem ganhado destaque nesse contexto são as “cotas sociais”, mais exatamente as cotas para o ingresso de alunos de escolas públicas em instituições públicas de educação. Estudos apontam que antes da concepção da Lei de Cotas nas instituições públicas de educação cada entidade estabelecia critérios próprios sem qualquer padronização (PINHEIRO, 2014).

As ações afirmativas têm por finalidade criar possibilidades para a população menos favorecida de forma igualitária. Um dos métodos mais conhecidos é o sistema de cotas, que se baseia em estipular um número ou percentual a ser ocupado por grupos definidos de forma proporcional ou mais ou menos flexível (LIMA; NEVES; SILVA, 2014).

Quando se fala em inclusão social pelo Sistema de Cotas da Lei nº 12.711/2012, se preserva o entendimento de uma educação inclusiva e para todos (WERNECK, 1999). Além disso, caracterizam-se como ferramentas de inclusão e permanência para todos os estudantes e em todas as ações educacionais. Incluir significa fomentar novas alternativas e modelos que rompam o habitual e apresentam possibilidades na compreensão de aspectos didático-metodológicos referentes ao ensino e à aprendizagem (SILVA, 2008).

Nesse contexto, nos últimos anos, foram inseridas no Brasil políticas de ações afirmativas voltadas para alunos oriundos de escolas públicas e dos segmentos sociais, tais como: os declarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. No âmbito das políticas de ação afirmativa, encontram-se as “cotas raciais”. Essas políticas constituem uma intervenção social e histórica originada pelo movimento negro brasileiro, que começou a ser escrito durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja materialização consolidou-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Essas políticas afirmativas têm por objetivo atender as especificidades culturais e reparar danos sofridos há séculos pelos grupos excluídos na sociedade brasileira.

Sobre a institucionalização das ações afirmativas e do sistema de cotas no Brasil, Brandão (2007) destacou que, desde 2001, algumas universidades brasileiras instituíram um tipo de cota para discutirem as reservas de vagas das cotas raciais para a comunidade negra, respeitando o aspecto regional. Diferentes terminologias foram utilizadas para se referir a tais grupos em diferentes processos seletivos, tais como: minorias étnicas, pretos, pardos e quilombolas.

No processo de democratização liberal, a Constituição Federal de 1988 concedeu à União a capacidade para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; tal acontecimento impactou a ideologia de uma educação para todos (SAVIANI, 2011). A inclusão, hoje, impõe uma quebra de paradigma nos antigos padrões educacionais (SESCONETO; STIEGLER, 2007). Para termos uma educação inclusiva, devemos dar um novo significado frente ao sujeito aprendente, respeitando as diferenças, “pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN *apud* MANTOAN, 2006, p. 20).

O modelo brasileiro de sistema de cotas é baseado em um modelo norte americano, porém, as cotas raciais surgiram na Índia, por volta de 1930. O antigo sistema de castas do país condicionava as castas mais baixas a uma vida sem qualquer oportunidade de acesso à educação, tanto nos níveis básicos quanto nos níveis mais altos de ensino. No entanto, conforme afirma Pazich (2015), as cotas na Índia acabaram por influenciar uma mudança social.

O Estado de Kerala, no sudoeste da Índia, obteve sucesso em aumentar o acesso à educação superior para alunos provenientes de castas baixas, incluindo as mulheres, em uma proporção que permanece inatingível no restante do país. [...] O censo mais recente realizado na Índia, em 2011, indica que o nível de letramento das mulheres em Kerala em muito ultrapassa as tendências nacionais e é o mais alto no país (PAZICH, 2015, p. 141).

Entendendo que as cotas sociais e raciais podem modificar a estrutura de uma sociedade nos setores econômicos, políticos e afins, buscamos compreender como esse sistema se reflete no cotidiano educacional.

Propõe-se como campo de estudo uma instituição federal de educação pública do estado de Pernambuco, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que tem como base um conceito inovador de educação profissional e tecnológica. A escolha se justifica por tratar de uma instituição de educação que tem interesse em investigar as perspectivas (inclusão, rendimento e evasão), além de verificar a eficiência dessa ação afirmativa como política pública interna diante das desigualdades sociais existentes em nosso país, desde o período colonial até os dias atuais na sociedade.

Partindo das reflexões acima, surge a delimitação do problema a ser investigado: quais os principais desafios na visão dos professores do IFPE no processo de inclusão dos alunos oriundos de escolas públicas pelo sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012?

Para responder essa problemática, o estudo propõe, como objetivo geral, compreender, sob a perspectiva dos professores, os principais desafios no processo de inclusão dos alunos oriundos de escolas públicas pelo Sistema de Cotas da Lei nº 12.711/2012 no IFPE. Para isso, buscamos apontar o contexto histórico de criação e desenvolvimento dessa instituição e a visão dela quanto à implantação desse sistema; compreender o processo do sistema de cotas para inclusão social dos alunos oriundos de escolas públicas; e identificar o impacto dessa política pública nessa instituição federal de educação pública no estado de Pernambuco.

A realização desta pesquisa justifica-se não só pela relevância e inovação do tema, mas principalmente pela abordagem e perspectiva únicas que almejamos fornecer. Reconhecemos a valorização da educação como um poderoso meio de promover a ascensão social e impulsionar o desenvolvimento do país. Assim, nossa pesquisa contribui também para ampliar estudos na

área do sistema de cotas, da inclusão social e da educação. Destaca-se o interesse que a instituição vem demonstrando pela temática ao realizar um levantamento quantitativo dos alunos que foram beneficiados pelo sistema de cotas e, principalmente, qualitativo ao considerar que esse processo vem logrando o êxito esperado para a sociedade. Além disso, é importante destacar que o tema se dirige a três segmentos: a sociedade, a ciência e a instituição (SANTOS, 1999). Concordando com as colocações da pesquisa de Santos (1999), acreditamos que o estudo poderá contribuir para o campo da Educação.

Em termos estruturais, o artigo está dividido em quatro seções: na primeira, está a fundamentação teórica e alguns conceitos são abordados. A segunda seção trata dos aspectos metodológicos que viabilizaram o estudo, cujos resultados são trazidos na terceira seção. Na quarta e última seção, trazemos as limitações dos estudos, propostas para pesquisas futuras e conclusões.

Arranjo institucional e a perspectiva das ações afirmativas no IFPE

A Instituição campo deste estudo é uma instituição educacional pública federal que, junto aos outros institutos, integra a Rede Federal de Educação. Aquino (2018) descreve que as Instituições Federais (IF) têm como base um conceito inovador de educação profissional e tecnológica praticado nos últimos anos. Destacam-se a estrutura *multicampi* e a clara definição do território de abrangência das ações das IF, que afirmam o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Atualmente, o IFPE é constituído por um total de 16 *campi*, a saber: Recife; Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão; Ipojuca e Pesqueira; Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, implantados na Expansão II da Rede Federal de Educação Profissional; além de sete *campi* implantados pela Expansão III, os quais estão funcionando em sedes provisórias – Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Palmares, Paulista, Olinda e Igarassu, todos em funcionamento (IFPE, 2015).

A estrutura organizacional do IFPE, instituída pelo seu Regimento Geral, é exercida pela Reitoria e Pró-Reitorias, direções sistêmicas e órgãos assessores, pelo seu colegiado e órgãos de assessoramento e pelas direções gerais dos *campi*, com apoio em uma estrutura organizacional (IFPE, 2012).

O órgão é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica

nas diferentes modalidades de ensino (IFPE, 2009). O contexto histórico da Instituição inicia as atividades no início do século passado, dada a localização no antigo Mercado Delmiro Gouveia, onde atualmente encontra-se o quartel do Derby da Polícia Militar de Pernambuco (IFPE, 2015), registro histórico da primeira escola de Aprendizes Artífices.

Em 1924, a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida para a parte posterior do Ginásio Pernambucano, localizado até hoje na rua da Aurora, no centro de Recife, PE (IFPE, 2015). Na visão de Aquino (2018), reunir dados institucionais que possibilitem o resgate histórico é algo desafiador.

Novamente, concordamos com Aquino (2018) que é fundamental preservar os elementos do passado que garantem aos sujeitos sua própria continuidade e afirmação. A Escola de Aprendizes Artífices em 1933 voltou para o Derby e passou a funcionar na rua Henrique Dias, nº 609, no Bairro do Derby, em Recife-PE (IFPE, 2015).

Em 1937, por meio da Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices foi transformada em Liceu Industrial, no estado de Pernambuco (BRASIL, 1937). Aquino (2018) relata que as mudanças pouco alteraram os objetivos dessas antigas instituições.

Em 1942 foram introduzidas novas mudanças, mediante a Lei nº 4.073, que deu origem à Escola Técnica do Recife (BRASIL, 1942). A Escola Técnica do Recife tornou-se a Escola Técnica Federal de Pernambuco pela Lei nº 4.759, de 1965 (BRASIL, 1965), tendo passado a funcionar na atual localização, na Avenida Professor Luiz Freire, nº 500, Cidade Universitária em Recife-PE.

Em 1997, passou por mais uma transformação, por intermédio do Decreto nº 2.406, de 1997, que regulamentou o chamado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 1997).

Foi dessa forma, segundo Aquino (2018), que a Rede Federal de Educação Profissional adquiriu sua configuração ao longo da história na educação do país. A última transformação aconteceu em 2008, por meio da Lei nº 11.892, quando o CEFET foi transformado no atual IFPE para atender ao Ministério da Educação (MEC) e visando reorganizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Conforme se verifica no Estatuto do IFPE, sua missão é promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão. Comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, a intenção é contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2015). A visão de futuro da instituição consiste em promover educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em

benefício da sociedade (IFPE, 2015).

A estrutura organizacional da Instituição é composta pelo Conselho Superior (CONSUP), pelo Colégio de Dirigentes e pela Reitoria, considerada órgão executivo da instituição, cabendo-lhe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia (IFPE, 2009). O CONSUP é o órgão máximo da Instituição, com a seguinte composição: Reitor, como presidente; representação de dois terços destinada aos servidores docentes, ao corpo discente e aos servidores administrativos; dois representantes dos egressos, sendo um da área agrícola e um da área industrial; seis representantes da sociedade civil; um representante do MEC; dois terços dos dirigentes gerais dos *campi*; e um representante dos servidores aposentados (IFPE, 2009).

Em relação ao sistema de cotas, conforme o art. 6, a Instituição reservará, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores, por curso e turno, o mínimo de 60% das vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino fundamental ou o ensino médio (conforme o caso) em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I – no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que tratam o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita; II - proporção, no total de vagas, no mínimo igual à soma de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência (IFPE, 2019).

Segundo o art. 9 da Resolução nº 25 que implementa reservas de vagas para ingresso de estudantes nos cursos oferecidos nos *campi*/polos do IFPE, a Instituição adota como outra ação afirmativa o percentual de 40% das vagas destinadas à ampla concorrência, a inclusão da reserva de 25% das vagas para estudantes de escola pública oriundos do campo que optarem por curso de vocação agrícola (IFPE, 2019). Como esta pesquisa busca estudar as ações afirmativas, o sistema de cotas e a Lei nº 12.711/2012 serão apresentados na próxima seção.

Ações afirmativas: o Sistema de Cotas e a Lei nº 12.711/2012

As ações afirmativas nasceram na Índia, como dito anteriormente, implementadas na Constituição de 1949, sendo, portanto, o país pioneiro a respeito das políticas de ações afirmativas. Sobre esse assunto, no Brasil, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação

Afirmativa (GEMAA) é uma referência quanto aos estudos que tratam das ações afirmativas.

No início do século 20, ainda sob o domínio colonial britânico, a sociedade era marcada por forte estratificação ocupacional, educacional e marital em castas. As principais oportunidades educacionais eram restritas aos membros das castas mais altas e foi necessária a implementação do sistema de cotas para permitir que membros de castas mais baixas e intocáveis (*Dalits*) tivessem acesso às instituições de educação (GEMAA, 2011).

Em 1960, as ações afirmativas ganharam visibilidade nos Estados Unidos a partir das ações do governo Kennedy. A ideia surgiu durante um período em que o país vivia constantes movimentos em prol da democracia e dos direitos civis, na busca da igualdade de oportunidades para todos. Em 6 de março de 1961, foi assinada a *Executive Order* nº 10.925, que obrigava os empregadores a adotarem ações afirmativas. De acordo com Menezes (2001, p. 29, grifo do autor):

Executive Order n. 10.925, que, afora criar um órgão para fiscalizar e reprimir a discriminação existente no mercado de trabalho (*President's Committee on Equal Employment Opportunity*) empregou pela primeira vez em um texto oficial, ainda que com uma conotação restrita, o termo *affirmative action*. De acordo com essa *Executive Order*, nos contratos celebrados com o governo federal, “o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, seu credo, sua nacionalidade. Essa ação incluirá, sem limitação, o seguinte: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração; e seleção para treinamento, inclusive aprendizado’.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas chegaram reproduzidas no modelo americano, no início do século 21, ou seja, a partir de 2001, cujo marco foi a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban. Podemos observar parte do pronunciamento que aferimos como denúncia do ex-Secretário Geral da ONU, Kofi Annan, em março de 2001:

[...] em todo o mundo minorias étnicas continuam a ser desproporcionalmente pobres, desproporcionalmente afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente menos escolarizadas que os grupos dominantes. Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões. Têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de vida. Estas, e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade do nosso tempo; mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro (CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001).

No Brasil, a educação com aspecto inclusivo vem passando por várias alterações nos

últimos anos. As ações afirmativas são definidas como “ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (GUIMARÃES, 2009, p. 169).

Um das ações afirmativas que ultimamente vêm ganhando destaque são as denominadas “cotas sociais”, voltadas para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (BRANDÃO, 2005). No governo FHC, foi avaliada a possibilidade de criação em nível federal de políticas de ações afirmativas, mas logo a ideia foi descartada, sendo reavaliada após a pressão de movimentos sociais e da sociedade civil (TELLES, 2006).

Nesse contexto, as pessoas desprovidas de bens materiais, ou não pertencentes a grupos sociais específicos, ficavam excluídas total ou parcialmente do acesso ao método de ensino e aprendizagem requerido pela educação formal (BOURDIEU, 2011). As ações afirmativas na área educacional dentro do contexto brasileiro são políticas públicas de caráter social e democrático no que concerne, principalmente, à educação.

As ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam a democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – para a população em geral. No Brasil, as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas (GUARNIERI; MELO SILVA, 2007).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, compreende-se a expansão do ensino técnico profissionalizante no Brasil. Esse tipo de ensino caracterizou a educação brasileira durante todo o período da ditadura militar, quando se predomina uma perspectiva economicista, tecnicista e produtivista, promovendo a conservação das desigualdades sociais.

Com base na Constituição de 1988, percebe-se uma mudança no panorama educacional que amplia os direitos e as liberdades, limita o poder das forças armadas e dá base para a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a intenção de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a “Justiça Social” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 278).

Diante da visão neoliberal do Estado, a educação pública brasileira acaba sofrendo

impactos negativos, como corrobora Piana:

No que diz respeito às políticas educacionais, mesmo que se tenha respondido com algumas reformas legais aos direitos da população infanto-juvenil, depois da reforma Constitucional de 1988, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/90 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96, depara-se com uma enfraquecida política educacional e os programas existentes não superam a demanda e tão pouco garantem o direito à educação previsto nas leis brasileiras (PIANA, 2009, p. 73).

Percurso metodológico

Este estudo se classifica como descritivo e explicativo (quanto aos fins) e de campo, documental, bibliográfico e estudo de caso (quanto aos meios), com base na taxonomia proposta por Vergara (2010). Em relação ao aspecto qualitativo, Minayo (2001) destaca que esta é a abordagem apropriada para o tratamento de fenômenos sociais na medida em que abrange o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e não reduz as variáveis quantificáveis (MINAYO, 2001).

O cenário escolhido para a realização da pesquisa de campo deste estudo foi uma Instituição Federal de Educação Pública do Estado de Pernambuco, localizada na Avenida Professor Luiz Freire, nº 500, bairro Cidade Universitária, Recife-PE. A escolha da instituição justifica-se por se tratar de uma instituição de educação que tem interesse em investigar as perspectivas (inclusão, rendimento e evasão), como também verificar a eficiência dessa ação afirmativa como política pública na instituição.

Os sujeitos do estudo foram professores/as dos cursos técnicos integrados e subsequentes, que lecionam nos cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Refrigeração e Climatização, Saneamento e Segurança do Trabalho, e Telecomunicações dessa instituição. Contamos com uma amostra de 52 profissionais que atuam diretamente com os alunos, ou seja, são sujeitos capazes de avaliar o desempenho escolar dos estudantes e fornecer as informações necessárias para a análise em questão.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado com perguntas fechadas de múltipla escolha e, segundo Gil (1987), o instrumento utilizado trata-se de técnica investigativa que busca, por meio de questões apresentadas, conhecer opiniões. O questionário, elaborado em formato de formulário pelo *Google Forms*, foi enviado, via correio eletrônico, para cada professor/a investigado/a, que o respondeu de forma individual e voluntária. Por se tratar de uma amostra de sujeitos dentro de um universo mais amplo da categoria docente dessa instituição, a investigação respeita os preceitos éticos de não identificação dos/as participantes,

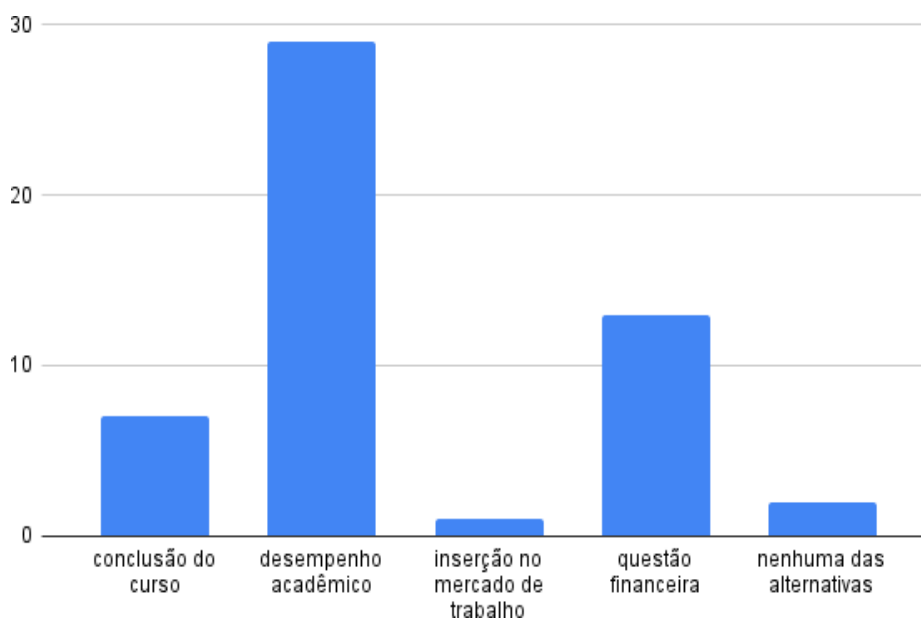
seja de forma direta ou indireta.

Após a aplicação dos questionários, foi iniciada a análise dos dados obtidos. Ao utilizar os pressupostos de Bardin (1977), fizemos uso da análise do conteúdo para apresentar e discutir as percepções dos docentes em relação aos/as estudantes cotistas e as possíveis dificuldades encontradas na trajetória deles/as dentro da instituição. Uma vez que a análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de técnicas que possibilitam observar o conteúdo das mensagens presentes nas comunicações de cada sujeito (BARDIN, 1977), e submetendo os achados ao processo denominado pelo autor de inferência, procuramos compreender e comentar o objeto analisado. A seguir, iremos discorrer acerca da análise e discussão dos dados.

Análise e Discussão

Os resultados foram constituídos de acordo com os objetivos traçados para este estudo. A seguir, seguem as sete perguntas feitas aos professores. Os dados obtidos e as análises das respostas estão representados pelos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – De acordo com o atual contexto, na sua visão, qual seria o maior desafio que o estudante oriundo de escola pública pelo sistema de cotas pode enfrentar na instituição?



Fonte: Os autores (2023).

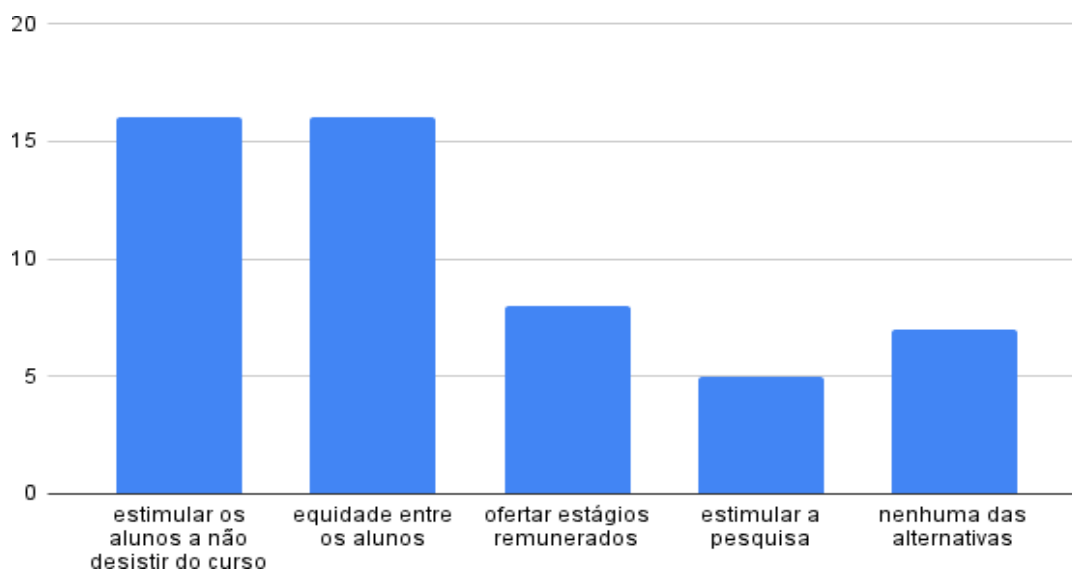
Conforme gráfico 2, a maioria dos/as professores/as (55,8%) informa que o maior desafio dos/as estudantes oriundos de escolas públicas na instituição é o desempenho acadêmico. A visão dos/as professores/as acerca dessa perspectiva infere que o desempenho do

cotista será diferente em relação aos/às alunos/as não cotistas.

O intuito deste estudo não é promover o estigma de que alunos/as cotistas terão desempenho inferior ou superior aos demais discentes. Na realidade, os/as professores/as respondentes ao questionário não sabem, com toda certeza, quem são os ingressos por cotas, e, portanto, não podem identificar quem são os/as alunos/as cotistas e não cotistas. Ademais, estudos recentes sobre desempenho acadêmico e assiduidade entre estudantes cotistas e não cotistas já apontaram não haver diferenças relevantes entre esses grupos de estudantes nas instituições de ensino (GALHARDO *et al.*, 2020).

A porcentagem das respostas sugere apenas que os respondentes têm um conceito pré-concebido sobre a atuação dos/as alunos/as, sem nenhuma comprovação de que os/as alunos/as cotistas têm realmente desempenho distinto em relação aos/às não cotistas. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o termo habilidade social significa repertório de classes e subclasses comportamentais e refere-se às características do indivíduo que aponta as diversas demandas das situações interpessoais.

Gráfico 2 – Das alternativas abaixo, qual retrata melhor a política de cotas na instituição em relação a medidas didático-pedagógicas a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas?



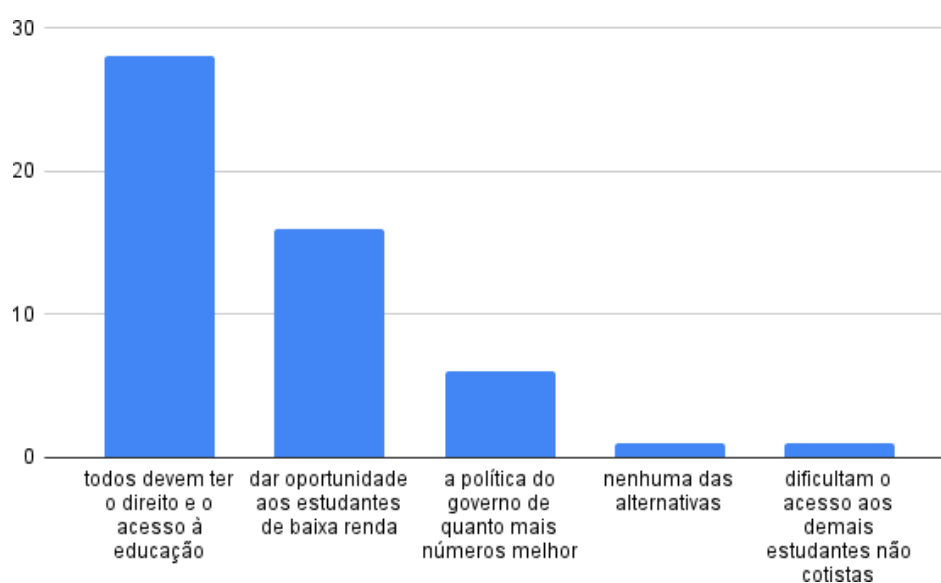
Fonte: Os autores (2023).

De acordo com a pergunta elaborada e observando os resultados, percebeu-se que 30,8% concordam que estimular os/as alunos/as a não desistir do curso e a equidade entre eles/as são duas importantes medidas didático-pedagógicas a serem realizadas na instituição para melhorar o desempenho acadêmico dos/as alunos/as cotistas. Na visão de Peixoto *et al.* (2016), a maioria

dos/as alunos/as cotistas é oriunda de uma realidade socioeconômica complexa, muitos/as deles/as vivem em locais distantes, precisando deslocar-se por longos percursos para chegar à instituição de ensino, além de terem que trabalhar para sustentar a família.

Neste caso, avaliamos que, apesar do incentivo e do tratamento equânime serem de grande importância para a permanência dos/as alunos/as cotistas no curso, subsidiar bolsas de fomento ou estágios remunerados pode garantir com maior estabilidade a conservação dos cotistas nas instituições de ensino.

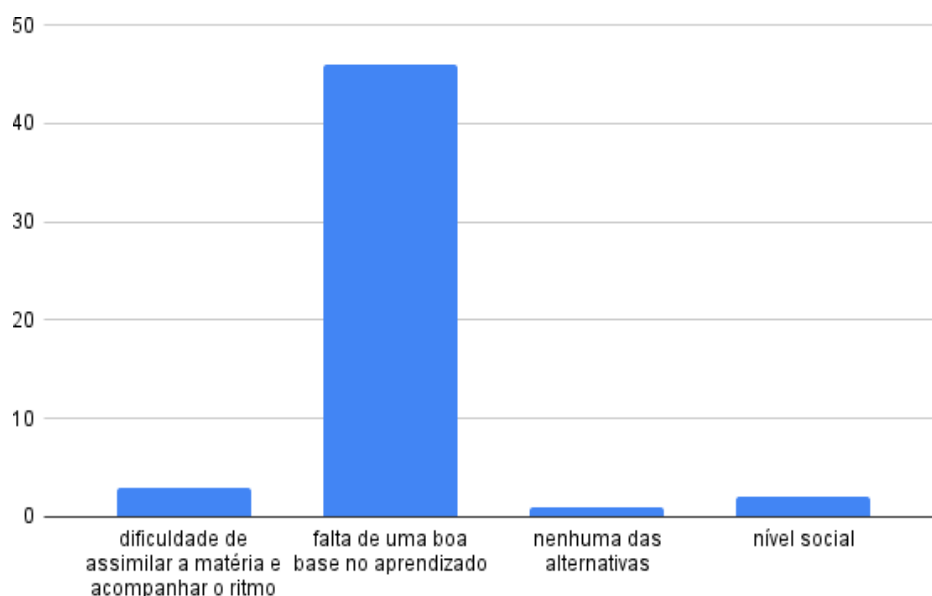
Gráfico 3 – Qual das alternativas abaixo melhor retrata a adoção da política pública do sistema de cotas?



Fonte: Os autores (2023).

Em relação à adoção da política pública do sistema de cotas, 53,8% dos/as professores/as destacam que todos/as os/as estudantes cotistas e não cotistas devem ter o direito e acesso à educação. Nesse sentido, os esforços dirigidos à promoção de educação de qualidade a todos/as os/as brasileiros/as se concentram na parcela da população que prevalece na política e nos aspectos socioeconômicos (GOMES, 2003). Entende-se que há uma oferta considerável de vagas nas instituições federais de ensino, porém, a garantia do acesso a uma educação pública e de qualidade depende de uma reparação histórica, por isso, apesar de entendermos que todos devem ter acesso à educação, avaliamos como indispensável a política de ações afirmativas no Brasil.

Gráfico 4 – Quais os principais motivos que levam alguns alunos oriundos de escolas públicas (cotistas) a apresentarem dificuldades em relação ao desempenho acadêmico se comparado aos alunos não cotistas?

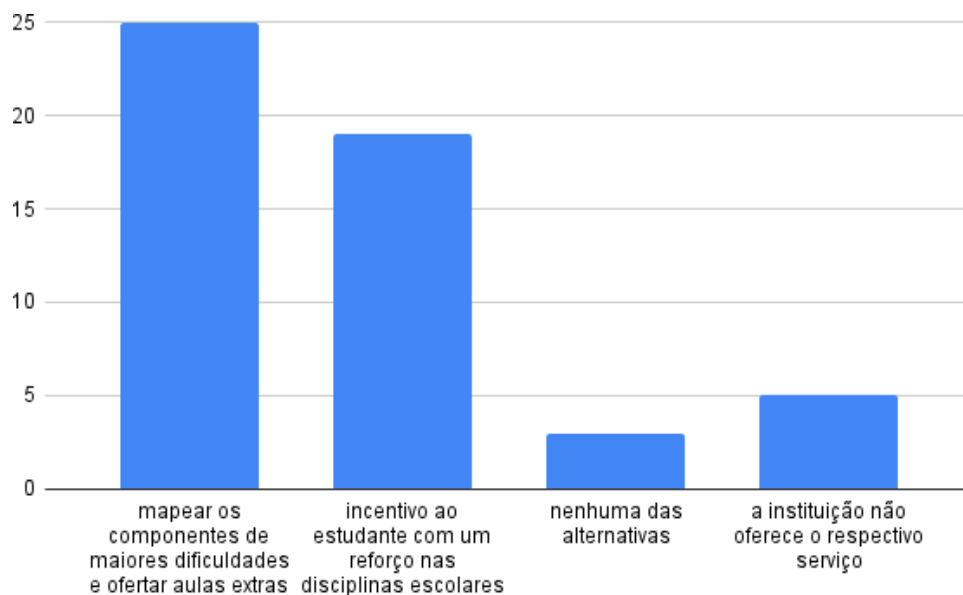


Fonte: Os autores (2023).

Para o grupo de professores/as, a maioria (88,5%) afirma que a falta de uma boa base no aprendizado é um dos principais motivos de dificuldades em relação ao desempenho acadêmico se comparado aos/às alunos/as não cotistas. Avena (2007), destarte, adverte que a renda e a alteração dela interferem no desempenho acadêmico do/a discente, beneficiando os mais ricos e estrangulando os mais pobres. O julgamento de Avena (2007) comprova as desvantagens do/a aluno/a mais pobre em sua trajetória acadêmica, assim, nota-se as desvantagens dos cotistas, que são, em sua maioria, de baixa renda.

No Brasil, a garantia da educação básica de qualidade está diretamente ligada ao poder econômico familiar. Sendo assim, nascer em um contexto de miserabilidade interfere diretamente na educação básica do sujeito.

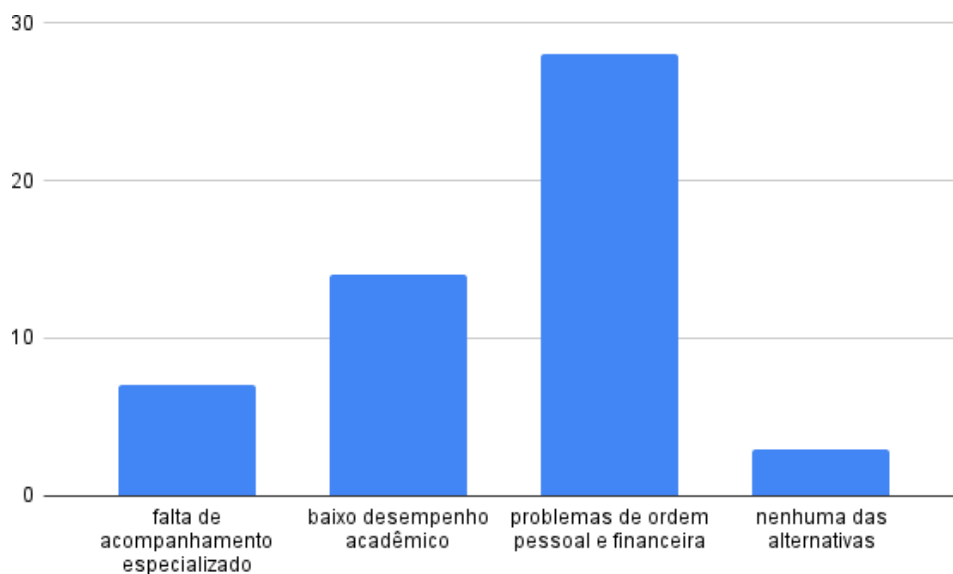
Gráfico 5 – Os/as estudantes cotistas, quando necessário, podem receber acompanhamento especial para atingir os objetivos propostos. De que forma esse acompanhamento pode ajudar os/as estudantes?



Fonte: Os autores (2023).

Em relação ao acompanhamento especial, 48,1% dos/as professores/as concordam que mapear os componentes de maiores dificuldades e ofertar aulas extras é de grande importância para ajudar os/as alunos/as a alcançar os objetivos deles/as na instituição. Para Castro (2009), as políticas de cotas interferem no acesso seletivo à instituição de ensino, incorporam mecanismos de apoio aos mais carentes e discriminados, sendo necessária uma política de assistência aos/às estudantes de cotas com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, alojamento e alimentação.

Gráfico 6 – Quais as principais dificuldades que o/a estudante cotista pode apresentar em relação ao/à aluno/a não cotista para desempenhar as atividades acadêmicas propostas?

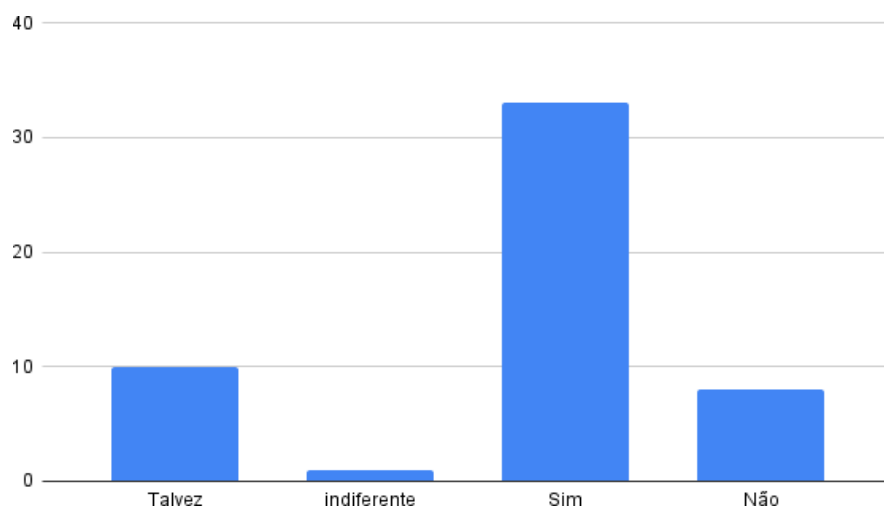


Fonte: Os autores (2023).

O Gráfico 6 demonstra que os/as professores/as conseguiriam identificar as principais dificuldades dos estudantes cotistas em relação aos/às alunos/as não cotistas, devido à situação financeira, em que 53,8% inferem que os problemas de ordem pessoal e financeira podem interferir nas atividades acadêmicas durante o curso. Para Silveira, Silveira e Messias (2013), a falta de políticas efetivas de assistência estudantil e permanência explica as dificuldades dos/as estudantes cotistas, na maioria das vezes os/as mais pobres, de continuar no curso, fato que também explica porque os maiores índices de evasão de curso se encontram nesse segmento.

De acordo com o gráfico 7, 63,5% dos/as professores/as concordaram que as cotas como políticas públicas contribuem efetivamente para a promoção de uma sociedade mais igualitária, reduzindo as desigualdades sociais.

Gráfico 7 – Na sua opinião, o sistema de cotas contribui para uma sociedade mais justa e solidária, reduzindo as desigualdades sociais?



Fonte: Os autores (2023).

Considerações finais

Este estudo apresentou os resultados de uma investigação bibliográfica e de campo, abordando o sistema de cotas com base na Lei 12.711/2012 em uma instituição federal de educação pública do estado de Pernambuco, focando a inclusão social de alunos/as oriundos/as de escolas públicas, e analisou suas características, dificuldades, desafios para corroborar com o fortalecimento e desenvolvimento da cidadania.

A sistemática dos resultados contribuiu para uma reflexão mais prática acerca de como os/as professores/as veem o panorama atual do sistema de cotas, da democratização do ensino e do tema inclusão social. Conforme os resultados obtidos, pode-se perceber que, na visão dos/as professores/as, o sistema de cotas da Lei n. 12.711/2012 é um instrumento válido para tentar minimizar as desigualdades sociais, aumentar a cidadania e as competências para o desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo aparecendo respostas contraditórias apontando baixo rendimento por parte dos/as estudantes cotistas em relação aos/às não cotistas, uma vez que os/as professores/as não têm certeza da identificação real destes grupos na instituição.

A maioria dos/as professores/as entende que existem diferenças entre os/as alunos/as cotistas e não cotistas, como: as questões socioeconômicas; os problemas de ordem pessoal; o desempenho didático-pedagógico, entre outras, que reverberam nas questões de inclusão, rendimento e evasão, e podem afetar o desempenho desses alunos/as durante o curso.

Ressaltamos, em relação às questões relativas ao desempenho acadêmico e à assiduidade, que outras investigações científicas não encontraram diferenças significativas entre grupos cotistas e não cotistas nesses aspectos (GALHARDO *et al.*, 2020). De certa forma, como dito anteriormente, parece uma visão pré-concebida, oriunda do senso comum, sem comprovação científica, uma vez que na maioria das vezes os/as docentes sequer sabem quais estudantes são cotistas ou não, sobressaindo uma percepção arraigada de preconceitos inseridos na sociedade desde sua colonização.

Entendemos ser interessante que outros estudos surjam para explorar melhor as representações sociais dos/as alunos/as cotistas pelos/as docentes das instituições superiores de ensino. Isso porque uma parcela da sociedade ainda apresenta discursos preconceituosos, também presentes nas instituições de ensino, relacionados à referida lei e, conseqüentemente, aos estudantes favorecidos, reverberando antigos discursos que só fortalecem as desigualdades sociais.

Os/as professores/as compreendem que com a educação é possível oferecer inclusão social aos/às mais necessitados/as, gerando oportunidades. Segundo Paulo Freire (1979, p. 84), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Logo, pode-se concluir que o sistema de cotas é verdadeiramente um potente instrumento para a inclusão social. Contudo, espera-se que essa política pública seja mais discutida e ampliada, demonstrando um caminho de possibilidades e avanços para todos os/as alunos/as e permitindo a democratização do ensino para os/as cidadãos/ãs de diferentes classes sociais, lugares e cenários. Para além do acesso à educação, é necessário rever a política no que tange os aspectos da permanência dos cotistas nos espaços educacionais.

Referências

AQUINO, M. M. F. **Inovação e mudança na auditoria interna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**: a contribuição da investigação apreciativa. 2018. Dissertação (Mestrado em Controladoria) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7548>. Acesso em: 26 ago. 2023.

AVENA, C. P. **Acesso ao ensino superior e desempenho acadêmico**: evidências a partir da Universidade Federal da Bahia. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11815>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 2011.

CASTRO, A. T. B. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. *In*: BOSCHETTI, I. (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **As cotas raciais na Índia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

GALHARDO, E. *et al.* Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 701-723, 2020. DOI: 10.1590/S1414-40772020000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7zWxrQGM9PJGFtFcyYyLYr/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GUARNIERI, F. V.; MELO SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 19, n. 2, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/y87F7tDvR67ws8Kctk38NGc/#>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Estatuto**. Recife, 2009. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/documentos-norteadores/estatuto-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018**. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/pdi/pdi-completo-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 14 jul. 2019.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Resolução nº 46, de 24 de julho de 2012**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-046-2012-com-anexo-regimento-geral-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Resolução nº 25, de 23 de abril de 2019**. Revoga, ad referendum, a Resolução IFPE/Consup n. 041/2013 e implementa reservas de vagas para ingresso de estudantes nos cursos oferecidos nos campi/polos do IFPE. Recife, 2019. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/ingresso/estudeno-ifpe/legislacoes/resolucao-25-2019-revoga-ad-referendum-a-resolucao-041-2013-e-implementa-reservas-de-vagas-para-ingresso-de-estudantes.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782014000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vNxCCpYPdj7678HdDbxHGvq/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LORENZONI, J. C. *et al.* Programa Nacional de Assistência Estudantil: proposta de formação continuada aos servidores do IFFAR. **Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 634-652, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.634-652.843. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/843>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9- 29.

PAZICH, L. B. Ação afirmativa na educação superior: o caso de kerala na Índia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 139-159, 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015139909. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Rsj88n4xmw74VtmhsQ4Tpck/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PEIXOTO, A. L. A. *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, 2016. DOI: 10.1590/S1414-40772016000200013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gksF8MbQkvCNFLjKw8pTDdS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas**: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2499>. Acesso em: 5 jul. 2019.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MzbHbC4jH9Ksd5R9g3pGMzR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. L. **Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque, PE (1980-1990)**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4396>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVEIRA, P. R. C.; SILVEIRA, M. Í. C. M.; MESSIAS, A. R. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. *In*: SANTOS, J. T. (ed.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 171-202.

SESCONETO, C. R.; STIEGLER, V. **Educação inclusiva: um olhar para o futuro**, Blumenau, v. 3, n. 11, 2007.

TELLES, E. E. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução de Ana Arruda Callado. Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2006. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5d3230eb29908c00018b7fcf/t/6036dac48025463935a4b9be/1614207694389/livro_o_significado_da_raca_na_sociedade_brasileira.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WERNECK, C. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Submetido em 15 de maio de 2023.

Aprovado em 9 de agosto de 2023.