

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: UM TEMA EM ABERTO

TÂNIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA¹ 

YONE MARIA GONZAGA² 

RESUMO: Este artigo discute a importância da implementação de políticas afirmativas na modalidade de reserva de vagas para estudantes negros/as no Ensino Fundamental dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais brasileiras. As reflexões são fruto de dados coletados em duas pesquisas que examinaram os editais de ingresso dos colégios. Identificou-se que somente a instituição vinculada à Universidade Federal do Maranhão implementou a reserva de vagas com recorte étnico-racial no período examinado (2003–2018). Os resultados também apontam para a necessidade de aprimorar as políticas de ação afirmativa para discentes com deficiência e indica a urgência de fortalecer a democratização do acesso aos estudantes negros/as que, historicamente, têm menor representação em instituições federais.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Colégios de aplicação federais. Estudantes negros. Estudantes com deficiência. Ensino Fundamental.

AFFIRMATIVE POLICIES IN APPLICATION SCHOOLS IN BRAZIL: AN OPEN TOPIC

ABSTRACT: This article discusses the importance of implementing affirmative policies in the modality of reservation of places for afro-descendant students in elementary education at Application Schools linked to Brazilian federal universities. The reflections are the result of data collected in two surveys that examined the school admission notices. It was identified that only the institution linked to the Federal University of Maranhão implemented the reservation of places with an ethnic-racial perspective in the period examined (2003–2018). The results also point to the need of improvement in affirmative action policies for students with disabilities, and indicate the urgency of strengthening the democratization of access to black students who historically have less representation in federal institutions.

Keywords: Affirmative policies. Federal application schools. Black students. Students with disabilities. Elementary school.

1. Universidade Federal de Minas Gerais – Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: tgebara@ufmg.br

2. Universidade Federal de Minas Gerais – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – Faculdade de Educação – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: gonzagayone@gmail.com

Editor de seção: Salomão Barros Ximenes

Editores convidados: Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Brito e Paulo Vinicius Baptista da Silva

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EN ESCUELAS DE APLICACIÓN EN BRASIL: UN TEMA ABIERTO

RESUMEN: Este artículo discute la importancia de implementar políticas afirmativas en la modalidad de reserva de plazas para estudiantes afrodescendientes en la educación primaria de las escuelas vinculadas a las universidades federales brasileñas. Las reflexiones son el resultado de los datos recopilados en dos encuestas que examinaron los avisos de admisión a la universidad. Se identificó que solo la institución vinculada a la Universidad Federal de Maranhão implementó la reserva de vacantes con una perspectiva étnico-racial en el período examinado (2003–2018). Los resultados también apuntan a la necesidad de mejorar las políticas de acción afirmativa para estudiantes con discapacidad e indican la urgencia de fortalecer la democratización del acceso a los estudiantes negros que históricamente tienen menor representación en las instituciones federales.

Palabras-clave: Políticas afirmativas. Escuelas de aplicación federales. Estudiantes negros. Estudiantes con discapacidad. Enseñanza fundamental.

Introdução

As políticas de ações afirmativas (PAA), como medidas necessárias para coibir os diversos tipos de injustiças sociais resultantes dos processos de colonização, escravização e ausência de políticas compensatórias pós-Abolição, foram incluídas nas agendas políticas brasileiras, principalmente, a partir dos anos 2000. Foram/são requeridas pelos Movimentos Sociais Negros¹ como medidas reparatórias para reverter as iniquidades produzidas pelo racismo, aqui definido por Gomes,

[...] como um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no Mito da Democracia Racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira (2017, p. 98).

A origem das ações afirmativas quase sempre é atribuída aos Estados Unidos da América do Norte (EUA), quando ativistas do Movimento pelos Direitos Civis, nos anos de 1950–1960, iniciaram o processo de lutas pela implementação de políticas públicas destinadas à população negra norte-americana, visando à equalização das desigualdades entre as condições de vida de negros e brancos. Entretanto, o pesquisador Carlos Moore Wedderburn (2005) contesta essa perspectiva, afirmando que o protagonismo na criação do sistema de cotas foi do intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder da casta dos *dalits* – ou “intocáveis” – da Índia, que, desde os anos de 1920, manifestava-se contrário ao sistema de castas existente em seu país, o qual garantia aos membros da casta dominante, os *brahmin*, todo o poder. Segundo o indiano, as “classes atrasadas” (os *dalits* ou intocáveis) deveriam ter acesso a empregos públicos e às universidades (GONZAGA, 2017).

No texto “A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o Ensino Superior”, o pesquisador Weisskopf (2008) estabeleceu a comparação entre as ações afirmativas implementadas no contexto norte-americano e no indiano. Segundo esse autor, os países citados desenvolveram estratégias diferenciadas do ponto de vista sociocultural. Thomas E. Weisskopf informa que,

[...] na Índia, as políticas de ações afirmativas implantadas tomaram forma de reserva (posições ou assentos reservados). Os beneficiários têm acesso sem competir com indivíduos não contemplados e o tamanho da cota é definido segundo a proporcionalidade em relação à população geral. Já nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas tomaram uma forma de vantagem adicional (*boost*), ou seja, aos beneficiários é dada “maior competitividade em processos seletivos” (2008, p. 37).

Outra diferença apresentada pelo autor é que, na Índia, a implantação das PAA competia ao governo (Estado intervencionista), enquanto, nos EUA, as instituições da sociedade civil (ONG e empresas) tiveram um papel relevante no processo, ao incorporarem as PAA em seus campos de atuação.

Nas palavras de Kabengele Munanga,

[...] as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítima de racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (2001, p. 31).

Embora no senso comum as políticas afirmativas sejam entendidas como sinônimo de cotas, elas são muito mais abrangentes e atendem a públicos distintos, cujas trajetórias tenham sido marcadas por discriminações e violações de direitos, como as mulheres, populações negras, indígenas etc. Nos países em que foram implementadas, essas políticas assumiram variados formatos, quais sejam: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

No Brasil, o debate público sobre as PAA tornou-se mais evidente no início dos anos 2000, quando o Estado brasileiro se tornou signatário da Declaração e do Plano de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de Durban, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul, assumindo o compromisso de elaborar políticas capazes de reduzir as disparidades sociais entre as populações branca e negra.

Entre as propostas levadas à conferência pelos Movimentos Sociais Negros, estava a reivindicação de implementação, por parte do Estado, de políticas que garantissem o acesso de estudantes negros/as às universidades públicas, principalmente às instituições federais, uma vez que identificavam um déficit histórico da presença de negros e pobres nas universidades brasileiras. A participação feminina na organização, na definição e na defesa das pautas foi fundamental. Desde a plenária preparatória, realizada no Chile, em 2001, pôde-se observar o empenho das mulheres em dar visibilidade às iniquidades raciais vivenciadas pela população negra no país, inclusive no campo educacional, o que justificava a reivindicação dessas políticas.

O mapeamento realizado em 2001 pelos técnicos do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea) sobre as condições de vida da população brasileira nos anos 1990, considerando as dimensões de distribuição de renda, educação, trabalho infantil, mercado de trabalho, condições habitacionais e consumo de bens duráveis e privilegiando o recorte racial, forneceu sustentação teórica; ratificou os diagnósticos da desigualdade socioeconômica e da pobreza no Brasil, já evidenciados pelos ativistas e intelectuais negros e negros brasileiros/as; e ampliou os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pelos integrantes do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra (GTI). Criado em 1995, após a histórica Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, o GTI tinha como atribuição apresentar ao poder

público um plano de ação que, considerando as especificidades brasileiras, incorporava o princípio afirmativo.

A constituição do GTI foi importante porque possibilitou a abertura de “brechas para que a questão racial fosse paulatinamente incluída no interior da estrutura burocrático-administrativa brasileira, ministérios, autarquias, fundações e universidades” (SANTOS, 2014, p. 142).

Dessa forma, conforme documento elaborado pelo GTI, as ações afirmativas receberam a seguinte conceituação:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar as perdas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (1997).

O tema da reserva de vagas (cotas) para negros/as em instituições de ensino federal foi bastante disputado na cena pública, com uma profusão de argumentos e manifestos favoráveis e contrários. Sinalizou o caráter estrutural e estruturante do racismo no Brasil, embora esse seja sistematicamente negado pela nossa sociedade, ou seja, há diversas formas de se confirmar a existência do racismo, mas não há a nomeação de quem o pratique.

Para a pesquisadora Georgina Helena Nunes, o paradoxo – racismo sem racistas – ampara-se “no mito da democracia racial, que é persistente no sentido de justificar as desigualdades raciais como responsabilidade individual” (2018). Ainda de acordo com a autora, não se pondera que a população negra entrou no período “pós-abolição totalmente desassistida, tanto em termos de políticas de reconhecimento sócio-histórico e cultural como de redistribuição material” (NUNES, 2018, p. 14).

Tal paradoxo nos faz também lembrar que parte da elite econômica brasileira foi beneficiária de políticas afirmativas durante o período da Ditadura Militar (1968), ao usufruir da “Lei do Boi”, nome com o qual ficou conhecida a Lei n. 5.465/68, que, possibilitava aos

[...] possibilitava aos estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e às escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarem, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filho destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimento de Ensino Médio (BRASIL, 1968).

Contudo, a “Lei do Boi” não causou indignação ou repulsa social como a que se verificou quando da reivindicação de reserva de vagas para estudantes negros nas universidades públicas.

Como já afirmado neste texto, as PAA não são apenas cotas. Elas devem ser compreendidas como estratégias de reparação das violências e violações sofridas no passado e que reverberam, no presente, na vida dos pertencentes aos grupos classificados politicamente como minorias.

Para o pesquisador José Antônio Marçal, torna-se relevante o caráter de justiça social presente no conceito de políticas afirmativas, uma vez que a “justiça social combate à desigualdade do presente, sem considerar desvantagens arraigadas, social e historicamente, por um determinado grupo social” (2012). O autor menciona a necessidade de se “pensar em políticas, projetando os seus resultados, inclusive com a necessidade de garantia de reconhecimento da diversidade racial da população brasileira” (MARÇAL, 2012, p. 91). Ainda segundo o mesmo autor,

[...] tendo como perspectiva imediata o argumento de justiça social e da reparação difusa é possível destacar três aspectos das PAA para negros no contexto brasileiro: 1. elas não são, em última análise, para indivíduos, e sim para um grupo social a que os indivíduos beneficiados pertencem, ou seja, elas são de natureza coletiva; 2. Elas visam alterar a estrutura social marcada pela desigualdade; e, 3. Elas tendem a ser implementadas em setores sociais emblemáticos como a educação e o mercado de trabalho, a exemplo de países como a Índia e os Estados Unidos, entre outros (MARÇAL, 2012, p. 92).

Para o jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), as políticas instituídas para romper com os ciclos de desigualdades que atingem, notadamente, os sujeitos negros devem ir além da reserva de vagas em espaços determinados. Elas precisam alcançar os setores em que os membros desse grupo estão sub-representados, como os cursos elitizados nas universidades públicas federais, a alta gerência do mundo corporativo, a magistratura, entre outros.

Na concepção de Gomes (2001), citado por Rodrigo Ednilson de Jesus (2011), as PAA,

[...] ao invés de fundarem-se em aspectos compensatórios, restitutivos ou jurídicos punitivos, deveriam estar ancoradas também em aspectos de promoção de identidades positivas, que possibilitassem a reversão do quadro simbólico depreciativo sobre as populações discriminadas (GOMES, 2001 apud JESUS, 2011, p. 109).

Em que pesem as diversas conceituações de PAA elaboradas, sobretudo, na primeira década do século XXI, quando o debate sobre a reserva de vagas (cotas) para negros/as em universidades públicas estava em disputa. Considerando a amplitude almejada para as políticas afirmativas, neste artigo, adota-se a definição de Gomes:

[...] as Ações Afirmativas podem ser compreendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade e de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo apenas proibitivo, que singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm uma natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é – formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido, o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (2001, p. 40-41).

O próximo tópico traz o contexto das políticas afirmativas para o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior contemplando os períodos anterior e posterior à “Lei de Cotas”. Esse histórico é abordado como referência para que as pessoas reflitam sobre como o histórico de colonização e racialização reverbera na contemporaneidade, dificultando a possibilidade de pessoas negras exercerem o direito de acesso à educação em instituições federais, independentemente do nível de ensino.

As Políticas de Ações afirmativas para Acesso ao Ensino Superior: os Períodos anterior e posterior à “Lei de Cotas”

Desde 2003, ano em que foi implementada, por meio de legislação estadual específica, a reservas de vagas para o acesso de negros/as ao ensino universitário na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), que o debate em torno da constitucionalidade ou não das ações afirmativas para negros/as emergiu no cenário brasileiro. Contudo, até meados de 2012, um número significativo de universidades públicas federais, estaduais e municipais já havia aprovado, em seus órgãos superiores, algum tipo de política afirmativa com diferentes modalidades (reserva de vaga para egressos de escolas públicas, bônus sociorracial, cotas para estudantes oriundos de escola pública, para negros ou indígenas, para pessoas com deficiência, quilombolas, mulheres).

A argumentação contrária às cotas alcançou maior visibilidade quando o partido Democratas (DEM) ajuizou uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) contra o sistema de cotas raciais implementado pela Universidade de Brasília (UnB). Em sessão histórica, realizada no dia 26 de abril de 2012, o STF julgou por unanimidade, improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186-2, votando pela constitucionalidade das cotas raciais. Segundo o relator, Ministro Ricardo Lewandowski, “para efetivar o princípio constitucional da igualdade, o Estado pode lançar mão de políticas universalistas (de grande alcance) e, também de ações afirmativas, que levam em conta a situação concreta de determinados grupos sociais” (COTAS..., 2012).

No mesmo ano da histórica votação do Supremo Tribunal Federal (STF) a favor da constitucionalidade das cotas, foi promulgada a Lei n. 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, que estabelece:

Art. 1º. 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 salário-mínimo (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, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 4º. As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. (COTAS..., 2012).

A Lei n. 12.711/2012 homogeneizou as várias formas de políticas afirmativas já implementadas nas instituições universitárias no país e tornou possível a sua inclusão no nível técnico de nível médio federal.

Embora as reivindicações históricas dos movimentos sociais negros fossem pela aprovação de cotas com o critério racial, o que se verifica nos termos da legislação supracitada é que a dimensão racial “foi secundarizada ao tipo de escola frequentada e à renda familiar *per capita* do candidato” (MACHADO, 2020, p. 13). Todavia, é oportuno mencionar que a legislação não impede que as instituições utilizem da autonomia universitária, garantida no artigo 207 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), e qualifiquem a própria lei implementando outros modelos de políticas afirmativas, concomitantemente, ou ainda, ampliem essa política afirmativa para o Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, caso haja uma mobilização institucional e a construção de consenso sobre a necessidade de instituir reserva de vaga para o Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação (CAp) vinculado, após a deliberação do Conselho Deliberativo Superior, a instituição pode aprovar a reserva de vagas para público não contemplado pela Lei n. 12.711/2012.

Além disso, pensando na autonomia de cada universidade para realizar a sua gestão, a qual está disciplinada pelo artigo 207 da CF/88, e, ainda, tendo como referência, alguns resultados da pesquisa *Educação para as relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/03 nos Colégios de Aplicação do Brasil: o estado do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária*, desenvolvida no âmbito do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica, realizado em um dos colégios do Brasil, buscou-se refletir, neste artigo, sobre a necessidade de ampliação dos processos de democratização de direitos para estudantes negros/as, nos CAp.

Nessa perspectiva, é fundamental que as PAA agreguem conteúdos que contribuam com a formação de identidades positivas. Também que favoreçam a reversão de processos depreciativos impingidos sobre as populações historicamente discriminadas.

Dessa forma, avalia-se como bastante pertinente que se garanta a implementação de políticas afirmativas na modalidade de reserva de vagas para estudantes negros/as em todos os níveis de ensino nos CAp. Também se avalia que a reserva de vagas potencializará o ingresso de maior quantitativo de estudantes negros/as nesse espaço ainda elitizado. Ampliando a visão sobre o contexto educacional afirmativo, é necessário que se observe o preceito da Lei Federal n. 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade de implementação de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos da educação básica.

Colégios de Aplicação: Breve História e Perfil das Instituições

Os CAp no Brasil surgiram por influência do movimento educacional conhecido como Escola Nova, cuja efervescência atingiu a Europa entre o final do século XIX e o início do século XX, chegando aos EUA por meio do filósofo e educador John Dewey.

No Brasil, o Movimento Escola Nova chegou nos anos de 1930, influenciado por Rui Barbosa, que, por sua vez, também foi influenciado por Dewey. O ideário dessa escola era se contrapor ao chamado modelo “tradicional”, ou seja, seus proponentes defendiam outras práticas pedagógicas, nas quais os/as alunos/as ocupavam a posição central do processo de aquisição do conhecimento. Assim, eles e elas eram incentivados à observação dos fatos e dos objetos e a aprendizagem se dava pela experiência. Nesse modelo, o conhecimento seria construído e não memorizado. A leitura oral abriu espaço para a leitura silenciosa e a escrita passou por uma técnica mais racional.

O movimento alcançou maior visibilidade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, ocorrido em 1932 e liderado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette-Pinto, Cecília Meireles, entre outros.

Os líderes defendiam que a educação não fosse mais privilégio de determinados grupos sociais e a escola tornou-se direito do indivíduo, portanto pública e gratuita. A escola pública era considerada um dos

mais poderosos fatores de influência para o desenvolvimento das instituições democráticas, portanto ela deveria ser universal, obrigatória e gratuita.

A escola tinha o grande objetivo de formação da personalidade da criança ou do/a jovem, e, ainda, de contribuir para a formação das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas dos alunos/as. Tendo como base o respeito à pessoa humana, oportunizando condições para o fortalecimento do amor à pátria, sentimento democrático, consciência de responsabilidades cívicas e união. Os fundamentos escolanovistas influenciaram pedagogicamente todo o ensino público.

Os Colégios de Aplicação foram criados por meio do Decreto Federal n. 9.053 de 12 de março de 1946. De acordo com o art. 1º da legislação supracitada, esses educandários estariam vinculados às Faculdades de Filosofia federais e tinham a função específica de funcionar como um estabelecimento de ensino, onde os próprios alunos dos cursos de licenciatura fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem dos conhecimentos técnicos adquiridos durante o seu curso de graduação, servindo também de campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria dos Ensinos Fundamental e Médio.

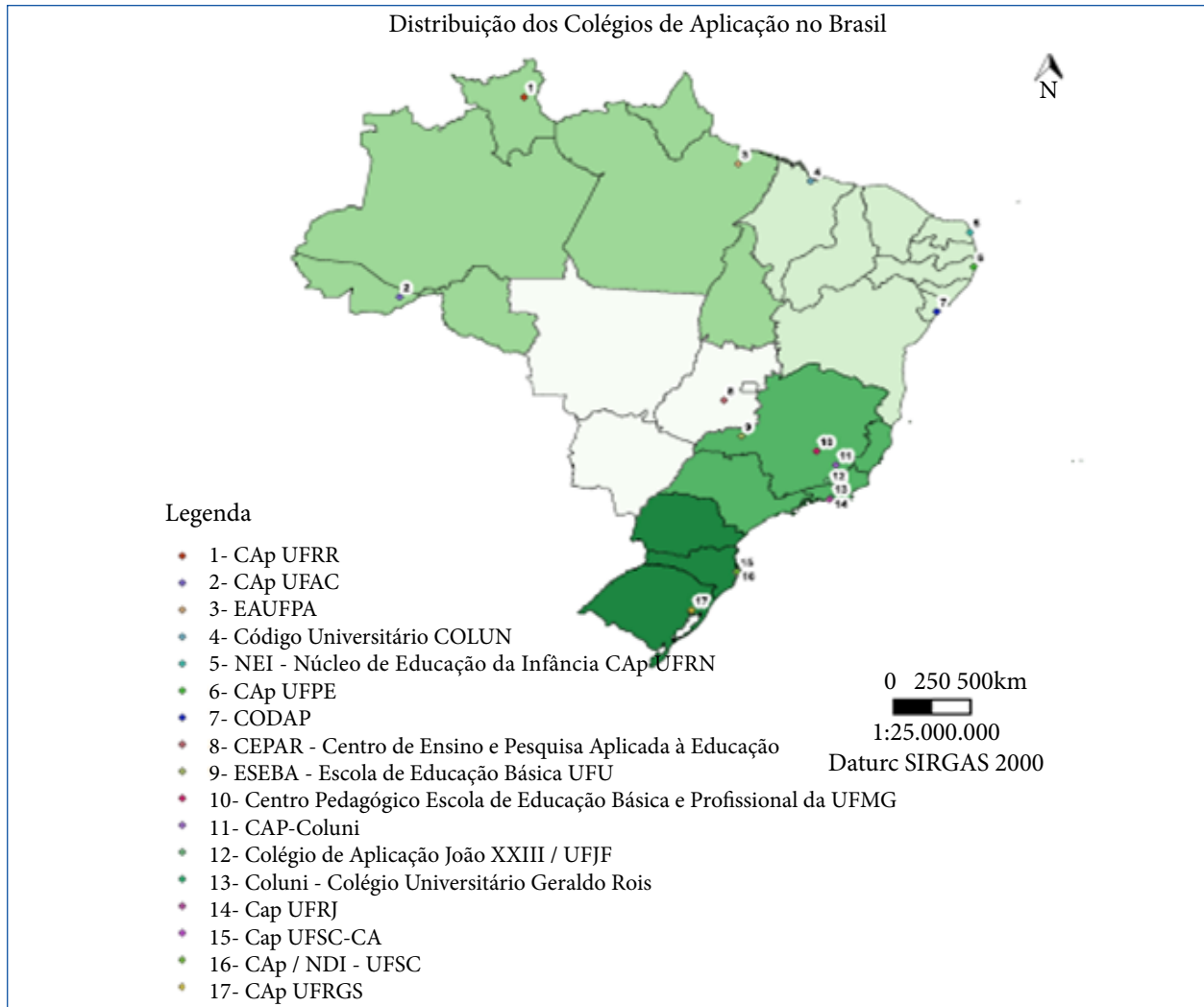
Segundo a pesquisadora Rita de Cássia Prazeres Frangella,

[...] a gestão da ideia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escolanovistas e pelo pragmatismo do educador John Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas. Desta forma seria possível suprir as necessidades do curso de Didática que tinha como campo de prática dos estágios que até então acontecia em colégios particulares (2000, p. 7).

Atualmente, encontram-se em funcionamento, dezessete CAP vinculados às Universidades Federais brasileiras. São eles: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA); Núcleo de Educação da Infância (Nei) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de São João del-Rei (UFJF); Colégio Universitário (Coluni) da Universidade Federal de Viçosa (UFV); Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Colégio de Aplicação da UFSC; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC); Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense (UFF); e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Segundo a Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), os Colégios de Aplicação têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

Conforme Gebara e Regis (2021), observa-se que os Cap se distribuem nas cinco regiões do Brasil e concentram-se em sua maioria na região Sudeste do país, que conta com um total de seis instalados. A região Nordeste conta com quatro colégios e as regiões Norte e Sul contam com três cada. Já a região Centro-Oeste tem somente um, conforme pode ser visto na Fig. 1:



Fonte: Gebara e Regis (2021).

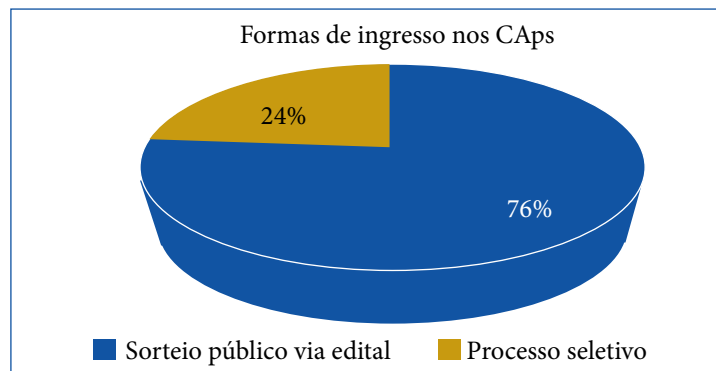
Figura 1. Distribuição dos CAp no Brasil

Em relação às modalidades de ensino ofertadas pelos CAp, nota-se que há oferta de todos os segmentos da educação básica. O segmento da educação infantil é ofertado em sete dos dezessete CAp. Em relação ao Ensino Fundamental, tem-se algumas peculiaridades: onze instituições ofertam-no integralmente, ou seja, os nove anos regulamentares, conforme indica a legislação vigente; enquanto uma oferta o Ensino Fundamental I; e três dedicam-se à oferta do Ensino Fundamental II. Outros dois CAp não oferecem tal segmento (GEBARA; REGIS, 2021).

Já o Ensino Médio representa a modalidade mais ofertada pelas instituições, totalizando doze. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada por cinco dos CAp investigados. Somente uma unidade oferta todos os segmentos de educação básica e EJA (GEBARA; REGIS, 2021).

Em termos percentuais, os dados são: 41% ofertam Educação Infantil; 65%, Ensino Fundamental Completo, sendo que 6% dos CAp ofertam apenas Ensino Fundamental I e 18% apenas o Ensino Fundamental II; já 70% das instituições oferecem Ensino Médio e somente 24% Ensino de Jovens e Adultos.

Gebara e Regis (2021) ainda estudaram as formas de ingresso nessas instituições e destacaram a forma democrática de acesso, por meio de sorteio público via edital. Assim, 76% dos colégios optam por essa modalidade e 24% realizam processo seletivo (Fig. 2).



Fonte: Gebara e Regis (2021).

Figura 2. Formas de ingresso nos CAP

Durante o processo de pesquisa, buscou-se conhecer um pouco mais sobre a história desses estabelecimentos de ensino, o que motivou indagar sobre o perfil étnico-racial dos estudantes. Qual é o percentual de estudantes negros/as² que acessam essas escolas? O quesito raça/cor é preenchido corretamente nos cadastros/fichas de matrículas dos estudantes? Qual é a consonância dos dados de matrícula com o perfil da população negra local? Como estão sendo preenchidos os dados referentes à cor/raça no sistema Educacenso?³ Perguntou-se, ainda, se essas instituições vêm implementando em seus projetos político-pedagógicos os conteúdos voltados para as temáticas étnico-raciais, como obriga a Lei n. 10.639/2003.

Colégios de Aplicação e as Políticas Afirmativas para Estudantes Negros/as e Pessoas com Deficiência

O campo de estudos sobre as políticas afirmativas nos Cap ainda é lacunar, o que ficou comprovado com a pesquisa realizada nessas instituições educacionais.

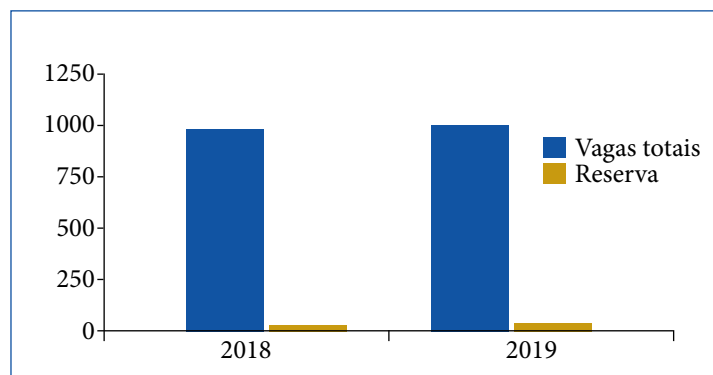
Entre os dezessete CAP estudados, tendo como referência o período de 2003–2018, três implementam a política de reserva de vagas ou bonificação no processo seletivo para alunos oriundos de escolas públicas. São eles: Colégio de Aplicação UFPE; Colégio de Aplicação Coluni UFV; Colégio Universitário Colun UFMA. Já a de ação afirmativa modalidade “de reserva de vagas para negros, indígenas e sociais (renda) ocorre em apenas uma das dezessete instituições pesquisadas: o Colégio Universitário Colun – UFMA” (GEBARA, 2019, p. 28).

Esse fato relativo às políticas afirmativas chamou a nossa atenção porque, no momento, está em andamento no Centro Pedagógico UFMG, outra pesquisa que objetiva “sistematizar e analisar os processos de ingresso e permanência de estudantes com deficiência nos colégios de aplicação do Brasil” (GEBARA, 2018), a qual está em consonância com o que disciplina a Lei Federal n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de ensino.

Embora com recorte temporal distinto, pois atualmente examinam-se os editais tendo como referência o período de 2006–2019, de acordo com as pesquisadoras, os resultados iniciais do trabalho evidenciam que já “no ano de 2018, dos 17 colégios vinculados às universidades federais brasileiras, 8 apresentavam reservas de vagas para alunos/as com deficiência” (GEBARA; REGIS, 2021, p. 22).

Neste artigo, estão registrados os dados coletados referentes à reserva de vagas destinadas a estudantes com deficiência. Foram analisados os editais para ingresso em 2018 e 2019. Para o ingresso no ano de 2018, foram ofertadas, no total, mapeando os dezessete CAP, 982 vagas. Dessas, somente trinta estavam reservadas aos alunos público-alvo da educação especial, ou seja, somente 3%. Esse cenário não sofreu grandes

transformações para entradas em 2019, uma vez que, das 1.011 vagas ofertadas, somente 42 foram reservadas para os deficientes, o que corresponde a 4,15% (GEBARA, REGIS, 2021). Em que pese o aumento no percentual de um ano para outro, os números ainda são pouco significativos, como se pode observar a seguir na Fig. 3.



Fonte: Gebara e Regis (2021).

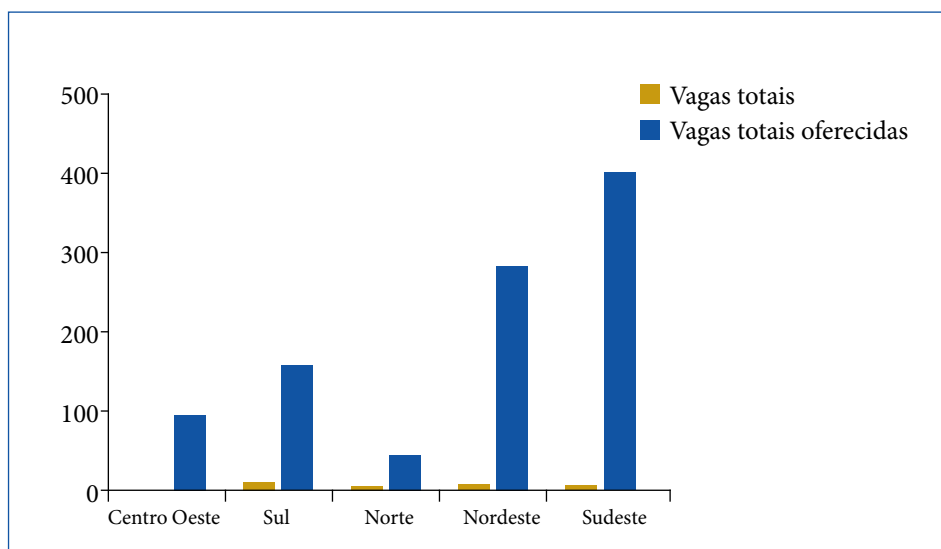
Figura 3. Reserva de vagas para estudantes com deficiência nos CAPs

As informações por região, discriminação dos colégios, apresentação das vagas reservadas comparadas ao total de vagas existentes e o percentual correspondente podem ser vistas a seguir por meio da Tabela 1 e Fig. 4.

Tabela 1. Total de Vagas reservadas para estudantes com deficiência.

CAPs	Vagas ofertadas	Vagas reservadas	Percentuais
UFSC - CAp	57	3	5%
UFSC - NDI	60	7	10%
UFRR	10	1	10%
UFPA	35	2	6%
UFMA	148	7	5%
UFRN	37	1	4%
UFU	60	6	10%
UFMG	50	3	5%

Fonte: Gebara e Regis (2021).



Fonte: Gebara e Regis (2021).

Figura 4. Distribuição de vagas por regiões do país

Cabe destacar que dois colégios vinculados à UFSC (CAp e NDI), o da UFPA e o da UFU mantiveram a reserva de vagas para estudantes com deficiência também na lista de espera. Observando os percentuais de reserva/listas de espera em 19%, 20%, 10% e 50%, respectivamente, constata-se que os valores são mais altos do que os das vagas totais. Esses dados revelam o quanto a demanda por acesso ainda é urgente, tornando explícita a necessidade de ampliação de vagas para os/as estudantes público-alvo da educação especial em ensino regular no sistema federal de ensino.

Diante dos resultados apresentados, nota-se que ainda é uma lacuna conhecer o que está sendo produzido sobre educação inclusiva nos CAp federais, uma vez que essas instituições têm como papel auxiliar na formação docente e inovações pedagógicas.

As duas pesquisas realizadas, cujos dados estão sendo trazidos parcialmente para o presente artigo, identificam que o sistema de reserva de vagas na esfera das políticas de ações afirmativas nos CAp, tanto no que tange às análises de ingresso de estudantes negros/as como para acesso de estudantes com deficiência, ainda necessitam ser consolidadas. Torna-se urgente convidar os/as docentes e discentes a um debate capaz de aprofundar as reflexões sobre o tema. Também colocar em pauta a garantia de direitos específicos e de tratamentos diferenciados, o pertencimento de indivíduos que se encontram em condições desfavoráveis, com vistas a superar a interface negativa entre suas possíveis situações de vulnerabilidade e exclusão social.

Cabe lembrar que o mais recente *Relatório de Monitoramento Global da Educação, Resumo, 2017/8. Responsabilização na Educação: Cumprir Nossos Compromissos*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), indica que muitos indivíduos ainda são marginalizados em termos de acesso e qualidade da educação, incluindo-se as ditas “minorias” raciais, étnicas e linguísticas, pessoas com deficiências, populações do campo, moradores de favelas e de periferias urbanas, crianças com imunodeficiência humana (HIV), crianças não registradas e órfãos/ãs (UNESCO, 2017).

As análises desses resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas, referentes ao ingresso de estudantes com deficiência e estudantes negros e negras, não têm o objetivo de hierarquizar ou potencializar um segmento em detrimento de outro. Sabe-se que há diversos grupos à margem da sociedade que são impedidos de exercerem seus direitos como cidadão e cidadã, e que possuem uma condição social marcada por vivências excludentes. Essas desigualdades e assimetrias persistem até hoje, houve e há a exclusão dessas categorias do processo de formação da sociedade. Portanto, tomou-se como apoio para a análise a dimensão de marcadores de diferença, pois há fatores diversos na compreensão do fenômeno da exclusão social. No caso dos sujeitos negros e negras, o fenômeno da exclusão social tem singularidades, pois são grupos que, em função do racismo, ocupam um lugar de subalternidade no inconsciente coletivo da sociedade, não são considerados humanos, nem sujeitos de direito. Dessa forma, os dados coletados nos levam às seguintes reflexões:

Se a Lei n. 13.409/2018 é mais recente que a Lei n. 12.711/2012, por que ela produziu efeitos mais rapidamente na política educacional? Pode-se argumentar que o percentual de pessoas com deficiências seja menor que o de negras na população em geral. No entanto, pode-se inferir que a ausência de discussão sobre a possibilidade de implementação de reserva de vagas para estudantes negros e negras no Ensino Fundamental evidencia a presença do racismo estrutural que impede ou posterga o acesso e a mobilidade educacional para o povo negro, ainda que esse venha lutando arduamente para a garantia do seu direito à educação?

Os estudos empíricos, como os realizados por Santos (2014) e Gonzaga (2017), têm evidenciado que a educação sempre esteve presente nos horizontes da população negra que a consideravam um mecanismo estratégico capaz de potencializar a integração social, a mobilidade ascendente e a promoção da cidadania.

Pautados por esse princípio, desde o período escravista, os homens negros e mulheres negras vêm lutando para acessar a educação em todos os níveis. Também denunciam toda a sorte de exclusão provocada pelo racismo, principalmente, a dos bancos escolares. A luta travada pelos Movimentos Sociais Negros com vistas à

democratização do acesso e à garantia do direito de jovens negros/as ingressarem nas universidades públicas vem contribuindo para a reeducação da sociedade brasileira no que diz respeito às questões étnico-raciais. Seus saberes vêm sendo “transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p.14), entre as quais se destaca a Lei n. 12.711/2012.

Entretanto, ao aprofundar os estudos sobre o processo de implementação das políticas afirmativas nas instituições públicas de ensino, depara-se com uma lacuna: a ausência de debate sobre a implementação de PAA para ingresso de estudantes negros/as nos CAP.

Essa constatação provocou, também, algumas indagações. Por que os Movimentos Sociais Negros não incluíram, em suas pautas de reivindicação, a necessidade de implementação de reserva de vagas para estudantes negros/as nos níveis de ensino ofertados pelos CAP?

Considerando alguns aportes teóricos sobre a constituição das universidades no Brasil e o papel que essas instituições vêm desempenhando na manutenção e reprodução das clivagens sociais e do racismo (JESUS, 2011; GONZAGA, 2017), é possível pensar em três respostas para essas indagações no bojo das políticas afirmativas que se estruturam no país, os lugares sociais de subalternidade dos distintos segmentos.

1. Aos coletivos negros interessava em primeiro plano, romper os muros do latifúndio do saber, visto que chegar a uma universidade pública federal significa muito para os membros das camadas populares, que não foram estimulados a pensar, desde crianças, a universidade pública como um local em que poderiam ingressar por direito. Uma vez que essas instituições foram planejadas para atender aos filhos das elites, que buscam no curso superior uma forma de manutenção do *status* social, bem como a ocupação de cargos públicos ou a inserção na vida política.

Segundo Santos (2014), as universidades públicas federais são as responsáveis pela formação da maioria dos ocupantes de cargos nos poderes Legislativo e Judiciário brasileiros. Assim, adentrar essa instituição significa, além de garantia do direito de cidadania, a possibilidade de ascender socialmente.

2. Em que pese as políticas de caráter afirmativo possibilitarem maior número de pessoas oriundas das camadas populares cheguem às universidades, ainda hoje grande parte da população desconhece a estrutura e o modo de funcionamento das instituições, o que pode levá-las a pensar que em seu interior ocorre somente a oferta de cursos de graduação. Assim, é bastante possível que o público que não tenha vínculo direto com a universidade, nem fique sabendo sobre os editais para os processos seletivos destinados aos Ensinos Fundamental e Médio nos CAP, principalmente porque os meios de divulgação não costumam ser tão amplos, ou seja, inclusivos, além do fato de as famílias de camadas populares, na sua maioria, terem pouco trânsito para a consulta nos *websites* dos colégios, uma das principais formas de divulgação dos editais de ingresso. Ainda cabe lembrar que são ainda incipientes os processos de interação e articulação entre os sistemas de educação municipais, estaduais e federais, o que limita o acesso e a informação para as camadas periféricas.
3. A ampliação da oferta dos anos iniciais, educação infantil e Ensino Fundamental por parte do poder público municipal em escolas próximas às localidades de residências. De acordo com dados do Censo 2010, a cobertura de oferta no Ensino Fundamental tem se ampliado, o que pode contribuir para a diminuição do interesse de parcela da população em buscar outras estruturas educacionais que ofertem o mesmo nível de ensino, além das dificuldades financeiras para custear o deslocamento dos/as estudantes para as escolas vinculadas às universidades.

Estudos sobre políticas educacionais informam que a ampliação dos níveis de escolarização tem sido uma meta cobrada aos países em desenvolvimento como o Brasil. Mas é oportuno observar que nem sempre a oferta aumentada caminha *par e passo* com a qualidade necessária para os desenvolvimentos humano e social. Essa análise é corroborada por Rocha:

Quanto à universalização, os resultados têm apontado uma taxa de atendimento escolar que chega, segundo o Censo Demográfico de 2010, a 96,9% do total de crianças de 7 a 14 anos, o que significa quase a totalidade do atendimento. Os índices referentes à qualidade do ensino, no entanto, destoam dos da universalização, sejam nos resultados dos sistemas avaliativos nacionais, sejam dos internacionais. A Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), em 2009, apontou que apenas 63,4% dos jovens concluem o Ensino Fundamental, o que significa que a dita universalização tem se revelado apenas no acesso e não na permanência nem num aprendizado de qualidade (2019, p. 9).

Para o pesquisador Marchelli, “a universalização do Ensino Fundamental no Brasil elevou o contingente de matriculados, o que teria por sua vez produzido uma queda na proficiência dos alunos, pois esses passaram a competir em maior número pelos recursos do Estado” (2010, p. 573).

Considerando os investimentos públicos aportados para a formação do corpo docente, a infraestrutura, os acervos bibliográficos, entre outros, à disposição dos CAP, diferentemente do que ocorre em grande parte das escolas municipais e estaduais brasileiras, pode-se afirmar que os CAP são pequenas “ilhas de excelência”,⁴ como indicou a reportagem publicada na *Revista Nova Escola* de março 2012 ao analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

Dessa forma, considerando que, desde 2012, as universidades públicas federais reservam vagas para estudantes oriundos de escola pública e se, dentro desse critério, o/a mesmo/a se autodeclarar negro/a (Lei n. 12.711/12);

Considerando, também que essa reserva é destinada ao nível médio dos institutos federais, conforme determinação da mesma lei;

Considerando que, em 11 de maio de 2016, o Ministério da Educação publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria Normativa n. 13, que dispõe sobre incumbência das instituições federais de ensino a apresentação de propostas para a implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e estudantes dos programas de pós-graduação, o que já vem se materializando em alguns cursos e universidades como a UFMG, avalia-se como necessária a implementação de reservas de vagas para estudantes negros/as do nível fundamental oferecidos pelos CAP como estratégia de ampliação de direitos. Tal proposição não se suporta descolada da necessidade de estudos internos de cada CAP, em diálogo com os órgãos colegiados superiores das universidades às quais se vinculam. Portanto, a demanda de as universidades federais colocarem como meta a atuação na consolidação de uma política para distintos segmentos da educação, incluindo o Ensino Fundamental, independe da legislação vigente, pois um dos papéis é a indução de política pública.

É sabido que a maioria dos CAP faz o preenchimento de vagas por meio de sorteio, o que confere um caráter “democrático” ao processo, uma vez que todos/as os/as inscritos/as têm a mesma chance de vaga. Todavia, a nossa ponderação em favor da reserva de vagas vai ao encontro de toda a argumentação anterior a respeito das PAA. É necessário que seja feita a justiça social, uma vez que estudantes negros/as sempre estiveram alijados/as das escolas públicas federais, em decorrência do racismo estrutural. Então eles/as precisam ser discriminados/as positivamente pelas PAA.

Como pondera o sociólogo Santos,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p. 56).

Outro aspecto a ser considerado para a aprovação da reserva de vagas para o Ensino Fundamental nos CAP é que, segundo alguns estudos científicos, a presença da diversidade torna os ambientes mais ricos e dinâmicos, ou seja, a presença de maior número de estudantes negros/as nessas escolas poderá contribuir para a diversificação das experiências e a descolonização dos currículos, os quais deverão incorporar a história e a cultura afro-brasileiras.

Acredita-se, também, que a convivência entre crianças e jovens com os mais variados perfis e pertencimentos raciais contribua para a construção de relações menos hierarquizadas e discriminatórias, despertando o respeito às diferenças.

Em nosso entendimento, ao buscar a implementação de PAA em todos os níveis, a universidade reafirma o seu compromisso como instituição pública que deve estar a serviço de todos/as.

Considerações Indicativas

Este artigo teve como objetivo discorrer sobre a importância de implementação de PPA pelos CAP vinculados às universidades federais. Conforme pesquisa recente realizada por GEBARA (2019), identificou-se que, dos dezessete CAP investigados, somente um implementa a política afirmativa na modalidade de cotas raciais, o que reforça a nossa compreensão e a defesa de sua importância.

Sabe-se que o contexto político atual tem se mostrado bastante inglório para a reivindicação de políticas afirmativas, contudo, como pesquisadoras do campo da educação, avalia-se que essa é uma pauta em aberto, que precisa ser levantada pelos CAP das universidades públicas.

Pesquisas recentes evidenciaram que há debates em andamento, que revelam o interesse do Conselho de Dirigentes dos Colégios de Aplicação em aprimorar as formas de ingresso dos estudantes, o que poderá ser um momento favorável à ação por parte das gestões dos CAP. Para concretizar tal proposta, avalia-se que as universidades poderão se valer da prerrogativa da autonomia universitária, prescrita no artigo 207 da CF/88: “Art. 207. 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” (BRASIL, 2016).

Assim, espera-se que os CAP aprimorem e avancem nos seus editais de ingresso, para a inclusão de estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, deem um passo relevante para a democratização do acesso aos estudantes negros por meio das políticas afirmativas. contribuam para a continuidade do processo de justiça social tão reivindicado pelas populações negras.

Contribuições das Autoras

Problematização: Aretuza T; Gonzaga Y; **Conceitualização:** Gonzaga Y; **Metodologia:** Aretuza T; **Análise:** Aretuza T; Gonzaga Y; **Redação:** Aretuza T; Gonzaga Y.

Notas

1. Movimentos Sociais Negros são entendidos como um conjunto de ações de mobilização política de protesto antirracista, por movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento ao racismo (SANTOS, 1994).

2. Negros: a categoria negro é compreendida como o agrupamento das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
3. O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada.
4. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>. Acesso em: 01 mar. 2019.

Referências

BRASIL. Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5537, 4 jul. 1968.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 20 dez. 2016b.

COTAS raciais: na integra o voto do relator Ministro Lewandowski. **Portal Geledés**, 27 abr. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cotas-raciais-na-integra-o-voto-do-relator-ministro-lewandowski/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-13.

GEBARA, T. A. A. **Inclusão e permanência de estudantes com deficiência nos Colégios de Aplicação do Brasil**. Relatório parcial de pesquisa, apresentado ao Núcleo de Assessoramento à Pesquisa /Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional/Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, p. 1-54. (Documento de circulação interna, digitalizado.)

GEBARA, T. A. A. **Educação das Relações Étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 nos Colégios de Aplicação do Brasil**: o estado do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Núcleo de Assessoramento à Pesquisa/então Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional/Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. (Documento de circulação interna, digitalizado.)

GEBARA, T. A. A.; REGIS, M. C. Público-alvo da educação especial: inclusão e permanência em colégios de aplicação do Brasil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114041>

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 160 p.

GONZAGA, Y. M. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas**: o caso da UFMG. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GTI [GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA]. Ação afirmativa. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Realizações e perspectivas**. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, DF: MJ, 1997. Anexo IV. Mimeografado.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 807, 2001.

JESUS, R. E. de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MACHADO, V. **Lei de cotas no Ensino Superior e racismo institucional**: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 216 p.

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros/as**: políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013>

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. <https://doi.org/10.5216/sec.v4i2.515>

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS *campus* Canoas, 2018. p. 11-30.

ROCHA, I. L. O Ensino Fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Comunicações [...]**. Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

SANTOS, J. R. Movimento negro e crise brasileira. In: BARBOSA, W. N.; SANTOS, J. R. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: MinC/Fundação Cultural Palmares, 1994. p. 157.

SANTOS, B. S. S. **Reconhecer para liberar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 300 p.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2017/8**. Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. [s. l.]: Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593>. Acesso em: 28 fev. 2022.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Unesco, 2005. p. 307-334.

WEISSKOPE, T. E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.). **Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: UFMG/Iuperj, 2008.

Sobre as Autoras

TÂNIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA tem pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É doutora (2014) e mestra (2004) em Educação pela UFMG. Tem graduação em Pedagogia (1999) pela mesma instituição e graduação em Matemática (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 1992). É professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, atuando no 1º Ciclo de Formação Humana. É coordenadora do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica e líder do grupo de pesquisa/CNPq – Infâncias e Educação: Concepções e Práticas no Ensino Fundamental de Tempo Integral.

YONE MARIA GONZAGA é doutora (2014) e mestra (2004) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem graduação em Letras pela mesma instituição (1987). É professora colaboradora no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do grupo de pesquisa/CNPq – Infâncias e Educação: Concepções e Práticas no Ensino Fundamental de Tempo Integral.

Recebido: 31 jul. 2022

Aceito: 11 nov. 2022