



## POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS GLOBAL, REGIONAL E LOCAL

Maria do Socorro Barbosa e Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Entende-se por cotas, um modelo de política de ações afirmativas a fim de garantir menores desigualdades socioeconômicas e educacionais entre os membros pertencentes a uma sociedade, principalmente no que se refere ao ingresso em instituições públicas de ensino superior. As cotas sociais foram instauradas para minimizar a diferença de oportunidades entre os alunos da rede pública e da rede privada. Diante disso, este artigo buscou detalhar a política de cotas sociais sob as perspectivas global, regional e local. Destaca-se que, no Brasil, o Sistema de Cotas também foi instaurado através de ações afirmativas, as cotas em processos seletivos para ensino superior foram regulamentadas pela Lei 12.711/2012 que beneficia o acesso de estudantes da rede pública em Instituições de Ensino Superior Federais, com separação de vagas para candidatos de baixa renda, negros e índios. Portanto, fica evidente a relevância deste estudo para a comunidade acadêmico-científica.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas; Cotas Sociais; Instituições Públicas De Ensino Superior.

### RESUMEN

Las cuotas se entienden como un modelo de política de acciones afirmativas con el fin de garantizar menores desigualdades socioeconómicas y educativas entre los miembros pertenecientes a una sociedad, especialmente en lo que respecta al ingreso a las instituciones públicas de educación superior. Se establecieron cuotas sociales para minimizar la diferencia de oportunidades entre los estudiantes en las redes públicas y privadas. Por lo tanto, este artículo buscó detallar la política de cuotas sociales desde las perspectivas global, regional y local. Cabe destacar que, en Brasil, el Sistema de Cuotas también se estableció a través de acciones afirmativas, las cuotas en los procesos de selección para la educación superior fueron reguladas por la Ley 12.711/2012, que beneficia el acceso de los estudiantes de escuelas públicas en las Instituciones Federales de Educación Superior, con separación de vacantes para candidatos de bajos ingresos, negros e indios. Por lo tanto, la relevancia de este estudio para la comunidad académico-científica es evidente.

**Palabras clave:** Acciones Afirmativas; Cuotas Sociales; Instituciones Públicas de Educación Superior.

### ABSTRACT

Quotas are understood as a policy model of affirmative actions in order to guarantee lower socioeconomic and educational inequalities among members belonging to a society, especially with regard to the entry into public institutions of higher education. Social quotas were established to minimize the difference in opportunities between students in the public and private networks. Therefore, this article sought to detail the policy of social quotas from the global, regional and local perspectives. It is noteworthy that, in Brazil, the Quota System was also established through affirmative actions, quotas in selection processes for higher education were regulated by Law 12,711/2012, which benefits the access of public school students in Federal Higher Education

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba; Universidad Autonoma de Assunción  
E-mail: socorrofisiopb@hotmail.com



Institutions, with separation of vacancies for low-income candidates, blacks and Indians. Therefore, the relevance of this study to the academic-scientific community is evident.

**Keywords:** Affirmative Actions; Social Quotas; Public Institutions Of Higher Education.

## INTRODUÇÃO

O processo de colonização e, portanto, a formação das raízes sociais da América Latina é caracterizado por uma visão de dominação europeia e pela tentativa de homogeneização social e étnica (COELHO, 2018; HOMERCHER, 2014).

Estas relações de poder e dominação não estão limitadas a pequenos espaços sociais, porém, influenciam o próprio viver em sociedade, a concepção do direito do outro e da autopercepção de pertencimento. São responsáveis, por exemplo, pelo chamado inconsciente coletivo; que simbolicamente mantém vivo ideações de lugares que podem e que devem ser ocupados por determinados grupos. A este ponto a visão hegemônica da colonização, assim como a longa história escravista do Brasil, produziram – e até certo ponto mantêm – conflitos e privações sociais. Encontram-se, portanto, componentes históricos e filosóficos da justificativa de exclusão social e, conseqüentemente, da dominação de espaços por certos grupos.

É neste contexto que surge o fenômeno de exclusão social, que pode ser entendido como um estado de desqualificação perante a sociedade; sofrido, preponderantemente, por minorias como negros, homossexuais, pessoas com deficiências, favelados e pessoas em situação de rua (SILVA, 2010). Segundo defende Boaventura (2010) a exclusão social está conectada ao princípio da segregação que impede o acesso a direitos e de que estes sejam reivindicados. O autor defende ainda que este comportamento excludente ultrapassa os limites econômicos e se estabelece também em aspectos culturais, raciais, sexuais, religiosos, dentre outros.

Neste sentido, para Pizzio (2009), as situações de pobreza estão vinculadas às de exclusão e surgem a partir de restrições do mercado de trabalho. Para ele, a pobreza e a exclusão degradam a relação do indivíduo consigo e também com a sociedade em que está inserido. A pobreza, no sentido aqui usado, refere-se não só a carência econômica, mas a privação de bens e serviços diversos,



que podem ser distintos a depender da época e da região (TRONCO; RAMOS, 2016), assim como, o termo minorias não está vinculado a uma aspecto quantitativo mas refere-se a grupos com menor arsenal de direitos assegurados (SOUSA, 2006).

O processo de desqualificação social acontece norteado pelos conceitos de: a) trajetória, ou seja, o desenvolvimento da desqualificação ocorre seguindo acontecimentos longitudinais; b) identidade, seja ela positiva ou negativa, que passará por processos de crises e construções; e c) territorialidade, que define que há uma base espacial que gera as ações de exclusão (REIS, 2016). De mesmo modo, as formas como o Estado e a sociedade têm lidado com as tensões sociais também são múltiplas, caracterizadas por emancipação – em que há esforço para inclusão e igualdade – ou por regulação, em que há ordenamento da exclusão e gestão das desigualdades (BELTRAMELLI-NETO, 2020).

Na realidade brasileira, marcada pelos altos índices de desigualdades sociais é necessário admitir que certos grupos nunca foram incluídos, ou seja, sempre viveram à margem da sociedade e, portanto, das políticas públicas (SILVA, 2010). Com base no estudo de Tronco e Ramos (2017), que avaliou a metodologia de medição da pobreza pelo governo federal brasileiro, aproximadamente, 12,9 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza. Número extremamente alto e dado ainda mais complexo ao se considerar as muitas camadas sociais no grupo de pessoas em situação de pobreza no país.

Ottonelli e Mariano (2014) mensurando os índices de pobreza na região Nordeste e utilizando os dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010; com base em indicadores distribuídos em quatro dimensões - educação, saúde, condições habitacionais e renda, concluíram que a pobreza nessa região está, majoritariamente, vinculada às áreas de renda e educação e que os estados mais afetados são Maranhão, Alagoas, Piauí e Paraíba. O que confirma o descrito anteriormente de que a exclusão social e a pobreza não possuem vínculo apenas com componentes econômicos, mas geram também limitações em outras esferas que podem atuar na efetiva emancipação do sujeito, como a educação.

Diante disso, este artigo buscou detalhar a política de cotas sociais sob as perspectivas global, regional e local. De modo geral, nota-se que a



implementação de políticas de ações afirmativas no ambiente educacional não é um processo simples, sendo isso detalhado nas próximas seções.

## **POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS NO MUNDO**

O primeiro país do mundo a adotar políticas de ações afirmativas foi a Índia, desde os colonizadores britânicos do século XIX e legalmente asseguradas pela Assembleia Constituinte de 1947. As primeiras ações afirmativas na foram implementadas no estado de Kolhapur, quando 50% das vagas para cargos públicos foram reservadas para pertencentes de castas inferiores.

O país conta com uma sociedade numerosa e com enorme diversidade étnica, cultural e religiosa, caracterizada pela organização em castas. Constitucionalmente, desde 1950, esta divisão social não é mais aceita, mas culturalmente permanece viva e segue norteando relações de poder, prestígio social e até postos de trabalho. Como método de diminuir esse abismo social o país oferece cotas sociais no acesso ao ensino superior, mas também na legislatura, demais níveis educacionais, serviços públicos e vagas de emprego (DAFLON, 2008; OST; FILIPPI, 2017).

O estado de Keralla, na Índia, foi um pioneiro bem-sucedido no país; oferecendo, por volta de 1891, acesso à educação superior aos indivíduos marginalizados, principalmente os de castas baixas e mulheres; é válido mencionar que o principal objetivo da reserva de vagas, neste caso, é o crescimento econômico nacional; embora, conseqüentemente, a mobilidade social seja uma justiça compensatória por anos de privação (PAZICH, 2015).

Em toda a Índia a reserva de vagas é proporcional a representação em nível nacional da população das castas, desde que a reserva não seja maior que 50%, o que por vezes torna o sistema confuso. As porcentagens de reserva das vagas variam de acordo com a região, instituição e curso; mas na maioria das IESs controladas pelo Estado 15% das vagas são reservadas para castas cadastradas, 7,5% para tribos cadastradas e 27% para outras classes social ou educacionalmente atrasadas, em que se incluem muçulmanos, católicos de rito latino e outros cristãos. Em Keralla no entanto as porcentagens são respectivamente 8%, 2% e 26% (PAZICH, 2015; WEISSKOPF, 2004).



O sucesso na política de inclusão em Keralla é tanto que inspirou a expressão “modelo Keralla” para ilustrar situações de atuação efetiva do poder público na oferta de serviços sociais (DAFLON, 2008). Uma pesquisa de avaliação da educação superior realizada em 2001 na Índia revelou que em Keralla mulheres estavam mais matriculadas que homens neste nível educacional; além de que, o acesso de indivíduos das castas catalogadas excedeu a média nacional (PAZICH, 2015). O contraponto destes resultados é que a maioria dessas matrículas aconteceram em cursos de baixo prestígio social (WEISSKOPF, 2004) e que o resultado das ações afirmativas não se demonstrou tão bem-sucedido em estados ao sul (DAFLON, 2008).

A última reforma importante nas políticas de reservas de vagas da Índia aconteceu em 1990 e estendeu este direito a chamadas Other Backward Classes and Castes - ou outras classes social ou educacionalmente atrasadas - que representam diversos grupos minoritários citados anteriormente. Esta expansão gerou conflitos sociais severos por todo o país, que incluíram chacinas, processos na suprema corte e importantes tensões políticas (DAFLON, 2008).

Nos Estados Unidos as ações afirmativas foram historicamente implementadas voltada à conquista de empregos. Mas, como exemplo de ações na área de educação, pode ser citada o caso da Universidade de Illinois, uma das mais influentes universidades públicas estaduais do país. Em 1968 a universidade iniciou discussões para implementar uma política de inclusão social de estudantes vindos de escolas altamente segregadas.

Em sua maioria, eram indivíduos porto-riquenhos e afro-americanos. Como a ideia inicial era o oferecimento de quinhentas vagas o projeto ficou conhecido como *Projeto 500*. A implantação do projeto foi também marcada por série de protestos e revoltas de repercussão nacional que acirraram conflitos sociais, mas majoritariamente de caráter racial (OLIVEN, 2020).

Nos últimos anos o aumento nas taxas de mensalidades, a segregação residencial e a concentração de renda têm novamente diminuído a participação das camadas sociais mais pobres no ensino superior de Illinois, reacendendo a luta dos movimentos sociais por uma nova onda de inclusão. As demandas destes movimentos atualmente estão focadas na estabilização dos preços de mensalidades, repúdio aos empréstimos de custeio e luta para que até 2032 a população de estudantes, professores e funcionários seja compatível com a





demografia do estado em termos econômicos e raciais. As ações afirmativas nos EUA são políticas estaduais, atualmente, sem projetos a nível nacional (OLIVEN, 2020).

É importante ressaltar como cada país, baseado nas suas características sociais, estabelece quais grupos minoritários devem ser beneficiados pelas ações de reserva de vagas. Na África do Sul, desde 1996 constitucionalmente houve a igualdade de gênero, raça e sexo; destacando que homens e mulheres devem desfrutar equidade no acesso de direitos como a educação.

Atualmente o país conta com política de cotas sociais na educação que visa a inserção de mulheres e pessoas com deficiências, além disso, o projeto nacional busca a adequação da política pedagógica e ideológica (SLATER, 2014). O país não possui porcentagem de cotas preestabelecidas, sendo as metas definidas pelas próprias instituições, que são punidas caso não estabeleçam critérios de seleção. A cobrança de taxa de mensalidade no ensino superior é mais um fator que afasta os grupos vulneráveis das universidades (SILVA, 2006).

A França adotou medidas de ações afirmativas no ensino superior em 2001, focando na inclusão de alunos oriundos de zonas prioritárias de educação nas instituições de elite. Os alunos eram submetidos a um processo diferenciado de seleção e a entrevistas orais; os aprovados tinham acesso à tutorias e bolsas de custeio (BAYMA, 2012).

Avaliando as políticas de cotas sociais na América do Sul podemos usar como exemplo as políticas desenvolvidas no Chile, Colômbia, Argentina, Bolívia e Equador. O Chile (realiza) para ingresso na universidade, uma prova nacional semelhante ao ENEM realizado no Brasil; a PSU (Prueba de Selección Universitaria) chilena. Em 2009 o país recebeu recomendações de organizações mundiais sobre a necessidade de adotar métodos diversos para avaliação de estudantes em situação de vulnerabilidade (CASTRO et al., 2014; LENTA, 2019).

A partir deste ano, iniciativas como da Universidade do Chile, iniciaram uma ação nomeada de cotas de equidade para indivíduos que atendessem um dos critérios: ser oriundo de famílias de baixa renda; ter cursado o ensino médio completo em instituições municipais; receber benefícios econômicos do Estado; e ter uma pontuação ponderada mínima para o curso de ingresso. A Universidade do Chile desenvolveu ainda políticas de permanência que envolviam o apoio aos



estudantes e a capacitação docente para o novo cenário de diversidade (CASTRO et al., 2014).

Mesmo antes destas recomendações mundiais, entre 1992 e 2004, a Universidade de Santiago do Chile adotou cotas na PSU para estudantes com melhor desempenho em sua geração escolar e seguiu na aplicação de políticas de inclusão. Em 2007 iniciou um projeto de preparação para o contexto acadêmico de estudantes do último semestre de escolas de baixo nível socioeconômico e no ano de 2012 criou uma política de ação afirmativa para fortalecer a capacidade dos ingressos em situações de vulnerabilidades, promovendo nivelamento de competência. Em 2016, dos 3861 alunos ingressos 2156 participaram dos programas de inclusão (LENTA, 2019).

Em 2014 o governo chileno implementou, em nível nacional, o Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo à Educação Superior (PACE) baseado nos programas desenvolvidos em universidades como a de Santiago do Chile. O PACE oferece atividades de formação e orientação para estudantes dos últimos anos da maioria das escolas públicas do país. Os alunos que participam das atividades e estão entre os 15% de melhor desempenho podem ingressar nas cotas oferecidas por 29 universidades e 2 institutos federais vinculados ao programa. Aos alunos atendidos pelo PACE que ingressam na universidade são oferecidos planos de acompanhamento psicopedagógico, principalmente, durante o primeiro ano de curso (GIL-LLAMBÍAS, MARTIN, JORQUERA; VEGA, 2019).

A Colômbia, frente à impossibilidade governamental de abarcar os estudantes de baixa renda no sistema público de ensino superior; e considerando que as limitações financeiras eram as maiores barreiras de continuação neste nível de ensino, instituiu em 2002 o Projeto de Acesso com Qualidade a Educação Superior (ACCES) que oferecia crédito educativo a jovens de baixos estratos socioeconômicos. O ACCES cobria gastos de matrícula em instituições privadas e fornecia crédito de sustento aos estudantes de IES que estudavam em províncias diferentes das de sua origem (CAMPO; GIRALDO, 2009).

A partir de 2006 ações afirmativas de reserva de vagas começaram a ser adotadas pelas IES, sem padronizações nacionais; as modalidades principais são entre outras: procedimentos de admissão especial aos grupos sociais vulneráveis, geralmente como cotas para estudantes de municípios pobres ou de



classes econômicas baixas; provas diversificadas que atendam às diferenças culturais da população; esquemas de subsídio para manutenção e matrícula, serviço médico, odontológico e residências universitárias; e tutorias e acompanhamento acadêmico (CAMPO; GIRALDO, 2009).

A Argentina em 1981 criou uma lei de proteção a indivíduos com deficiências; no ensino superior, bolsas de estudos foram destinadas a estas pessoas. Em 1996 a partir da reforma do ensino superior argentino o governo passou a subsidiar bolsas de estudo para alunos de baixa renda que tenham bom desempenho acadêmico, além disso, oferece isenção do pagamento de taxas de matrícula e descontos para compras de materiais (BASSO-POLETTTO et al., 2020; FLORES; MONROY, 2009).

A Bolívia conta com políticas compensatórias para PCDs através da destinação de bolsas de estudo, desde 1997. Além disso, conta bolsas para estudantes vindos de áreas marginalizadas e exigem que universidades privadas concedam uma porcentagem de bolsas a 10% de seus alunos. A Venezuela tem atualmente iniciado o seu processo de discussão para reforma curricular e iniciação de políticas de incentivo ao acesso de PCDs ao ensino superior (BASSO-POLETTTO et al., 2020).

Em 2014, o governo do Equador firmou parcerias com universidades privadas para que, através de cooperação interinstitucional, houvesse reserva de vagas que permitissem o ingresso de estudantes indígenas e afrodescendentes em carreiras determinadas. A política equatoriana é baseada no financiamento estatal de matrículas e mensalidades, com o objetivo de estender a gratuidade de ensino ao nível superior e formar estudantes jovens com habilidade para servir ao país (DI CAUDO, 2016).

## **POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS NO BRASIL**

A política de reserva de vagas no Brasil não é uma prática recente, embora o seu caráter inclusivo seja; isto porque, durante algum tempo as cotas sociais foram utilizadas como um método de manutenção e fortalecimento de privilégios. Um exemplo disto é a Lei 5.465, de 3 de Julho de 1968, que ficou popularmente conhecida como Lei do Boi.





Essa lei garantia a reserva de vagas em cursos de Agronomia e Medicina Veterinária em escolas técnicas e de nível superior para indivíduos que comprovassem ligação com a agropecuária, com destaque para os filhos de donos de terra. Na realidade a lei serviu como um mecanismo de perpetuação de privilégios e do poder que a elite agrária exercia no país, à época (Magalhães, 2015). Durante este período também existia reserva de vagas em escolas militares para filhos de agentes das forças armadas (HOED, 2016).

O Brasil estabeleceu a partir de 1990 através da Lei 8.112/1990 a reserva de até 20% das vagas do funcionalismo público para PCDs (TERRA; CARRARO; FERREIRA, 2020). As cotas voltadas à grupos em vulnerabilidade social no ensino superior tiveram como pioneira a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003; no ano seguinte, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade de Brasília (UnB), esta sendo a primeira federal, implementaram medidas de ações afirmativas (KERN; ZILIOTTO, 2011). As cotas na UnB tiveram inicialmente como beneficiados negros.

As cotas na UERJ e na UENF correspondiam a 50% das vagas e eram destinadas a alunos oriundos de escolas públicas em cada curso. O pioneirismo dessas instituições e a falta de apoio governamental fez com que o custeio das ações afirmativas fosse realizado pelas próprias IESs. Os gastos para implementação comprometeram o orçamento dessas universidades impedindo o auxílio financeiro aos primeiros ingressantes pelas cotas e resultando em grande número de evasão (ANDRADE, 2015; MELLO, SOUZA, 2012). Entre 2003 e 2012 foram admitidos, pelo sistema de cotas da UERJ, 16.607 alunos dos quais, aproximadamente, 30% evadiram-se (MENDES JUNIOR, 2014).

A insatisfação de certos setores da sociedade quanto às cotas fez com que o governo estadual, através da Lei nº 5346/2008, limitasse a porcentagem das cotas no Rio de Janeiro para 45%; sendo 20% para alunos de escola pública; 20% para negros e indígenas; 5% para alunos com deficiências e filhos de pais militares, policiais civis; inspetores de segurança ou administração penitenciária mortos ou incapacitados por razões de serviço (MELLO; SOUZA, 2012; MENDES JUNIOR, 2014; ANDRADE, 2015).

Em 2007, o governo federal propôs o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O projeto



concedia verbas às universidades federais sob a condição do cumprimento de metas, entre elas, estava a comprovação de que as IESs tinham propostas de ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (FAVATO; RUIZ, 2018).

Desde as primeiras ações de reservas de vagas no ensino superior, o Brasil experimentou tensões sociais em torno do tema, com alguns casos atingido a esfera judicial. O Partido Democratas (DEM) ajuizou em 2009 um questionamento acerca da reserva de vagas promovida pela UnB, por entender que a política de cotas feriria os princípios constitucionais da dignidade humana, repúdio ao preconceito, igualdade e direito a universal à educação (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012b). Por unanimidade, em um ato emblemático, no dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal – STF considerou a política de cotas medida constitucional. O Acórdão do plenário cita, sobre a política de reserva de vagas:

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

(...) IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro. V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012b).

A decisão do STF destaca a importância da política de cotas para efetivação da justiça social, com base no princípio da equidade ou da chamada discriminação positiva. Sobre isto Mello (2013) esclarece que discriminação positiva é padrão em toda norma jurídica e que isso não fere o princípio da igualdade porque há fundamento lógico para que seja feita a diferenciação e porque os



interesses a que se destinam são constitucionalmente protegidos; neste caso o direito à educação.

Mello (2013) destaca ainda como a Constituição dispõe sobre tratamento especial para diversos grupos sociais, tais como mulheres, indígenas e pessoas com deficiências. Essas discriminações positivas acontecem por fatores diversos como a valorização da ancestralidade e da história nacional, ao reconhecer as especificidades de tradições de indígenas; ou ao considerar fatores sociais e biológicos ao estender o prazo de licença maternidade quanto comparado ao de paternidade; contudo ambos se convergem para o entendimento constitucional de pluralidade da sociedade que exige tratamento especial para determinados grupos.

A declaração de constitucionalidade, pelo STF, foi, sem dúvidas, impulsionadora da consolidação, como política governamental, das reservas de vagas. As cotas tornam-se lei nacional em 2012 a partir da Lei 12.711/12, como já citado em capítulo anterior. A referida lei tornou obrigatória a reserva de vagas em todas as IESs federais brasileiras, dando o prazo de quatro anos, a contar da sua promulgação, para a adaptação das instituições. Na modalidade de cotas sociais, 50% das vagas de todos os cursos devem ser reservadas para os estudantes advindos de escolas públicas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio nestas instituições (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

A definição de cotas sociais estabelecendo como critério apenas a conclusão do Ensino Médio em escolas públicas também é fonte de divergências. Isto porque qualquer cidadão brasileiro pode matricular-se em escolas públicas, o que efetivamente significa que indivíduos fora da faixa de vulnerabilidade econômica podem estar inseridos entre os alunos da escola pública. Podendo inclusive realizar matrícula nestas instituições para se beneficiar das cotas e complementar a formação em escolas privadas no contraturno ou se matricular em cursos preparatórios privados.

Além disso, dentro da gama de escolas consideradas públicas estão as escolas técnicas, as de aplicação e até os colégios militares, marcados por um acesso elitizado e incluindo, no caso das militares sendo permitido, inclusive, a cobrança de mensalidade (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012b; ILHEU, 2019). Ou seja, por não haver delimitação de renda máxima entre os que podem concorrer nas cotas, dentro do próprio sistema de cotas pode haver concorrência



desigual. Em que o indivíduo pobre de escola pública concorre com um de melhor arsenal econômico e cultural da escola militar ou ainda com aquele que tem condições de pagar por um ensino privado.

Mello (2013) reflete sobre o assunto e afirma:

A verdade é que ser estudante de escola pública sequer significa pertencer a uma minoria, condição necessária a um programa de ação afirmativa. (...). Nesse sentido, os estudantes de escolas públicas não são minorias. Aliás sequer é preciso ser pobre para frequentar uma escola pública, se o argumento for o de reduzir a pobreza. Estudantes de escolas públicas não são necessariamente de baixa renda, nem são os únicos de baixa renda. Se amanhã estudantes de classe média se matricularem na rede pública para garantir acesso às cotas, nada poderá ser feito para evitar essa atitude arrivista (MELLO, 2013p. 186).

Outra questão a ser ressaltada é que as porcentagens de reserva definidas pela lei não foram calculadas com base na representação desses grupos na sociedade brasileira. Por exemplo, enquanto a reserva para os alunos de escolas públicas deve ser de 50%, o Censo de Educação em 2011 - ano anterior a definição das porcentagens pela lei -, indicava que 85% dos concluintes do ensino médio no país eram oriundos do sistema público de ensino; 50% de vagas dos egressos de escola pública devem ser destinadas ao com renda familiar per capita de até 1,5 salários, enquanto que, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 comprovou que entre os aspirantes ao ensino superior essa população correspondia a 86,7% (CARVALHO; WALTENBERG et al., 2015).

Antes mesmo que a Lei das Cotas fosse aprovado em 2012, 83 instituições já haviam implementado políticas de reservas de vagas (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017). A Universidade Federal da Bahia, por exemplo, aprovou em 2004 sua política de ações afirmativas, após analisar as taxas de demanda e classificação nos seus vestibulares entre 1998-2002 e perceber que embora a maioria dos alunos que se inscreviam nas provas de seleção fossem negros, pardos e, em geral, oriundos de escolas públicas os classificados estavam majoritariamente fora desses grupos (PEIXOTO et al., 2016).

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná aderiu às políticas de cotas em 2008, quando passou a reservar 50% das vagas dos cursos de graduação a alunos que haviam cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas (GUERRINI et al., 2018). A Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2005 após



a pressão de movimentos estudantis aprovou cotas de 50% para egressos de escolas públicas, das quais 40% deviam ser destinadas a estudantes negros; mesmo aprovado em conselho, as cotas na UFPA só foram implementadas em 2008 (LEMOS, 2017).

Embora pouco conhecidas, algumas políticas de cotas na pós-graduação já vêm sendo adotadas pelo país; justificadas pelo aumento na necessidade de qualificação na atualidade, quando os diplomas de graduação, por muitas vezes, já não permitem acesso às melhores carreiras; e também pelo baixo índice de docentes e pesquisadores pertencentes aos grupos vulneráveis (VENTURINI, 2017).

UnB e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foram as primeiras a implementarem políticas de cotas na pós-graduação, considerando principalmente o recorte racial. Atualmente apenas o estado do Rio de Janeiro possui leis regulamentadoras de cotas em programas de pós-graduação (PPGs) (Venturini, 2019). Motivada pelas universidades públicas, que por ações isoladas, incluíram modalidade de cotas em cursos de pós-graduação; a portaria normativa no 13, de 11 de maio de 2016 busca induzir a adoção de ações afirmativas na pós-graduação, justificando que as ações afirmativas na graduação não são suficientes para preparar e compensar as desigualdades historicamente construídas (MEC, 2016).

Venturini (2019) avaliou 2.763 editais de seleção de programas de pós-graduação acadêmicos a nível de mestrado e doutorado de universidades públicas entre 2002-2018. Foram escolhidos os PPGs com notas de 3 a 7 na avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2017 - principal financiadora de pesquisas do país. Os resultados apontam que 26,4% dos PPGs do país contam com alguma política de ação afirmativa. Dos 737 PPGs com ação afirmativa 78% beneficiam PCDs, 9,2% estudantes graduados na rede pública e 9,1% estudantes de baixa renda. Diferente do que acontece na graduação, nos PPGs as cotas raciais são as mais implementadas.

A extensão das políticas de cotas a pós-graduação aponta para luta pela democratização de todos os espaços e pela continuidade de oportunidade de ensino e acesso a bens culturais por grupos minoritários; contudo, também sinalizam para o problema de formação na educação superior do Brasil e a





profundidade das discriminações no país. Isto porque, primeiramente, o aluno gradua-se, mas segue sem oportunidade de competição igualitária e em segundo lugar é a expressão de que mesmo atingindo o lugar antes dito como de privilégio, ainda não usufruir do respeito social almejado.

## **POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS NA UEPB**

As IESs estaduais não estão incluídas na obrigatoriedade prevista pela Lei das Cotas, as ações de políticas afirmativas dessas instituições são estabelecidas por iniciativa das próprias universidades ou por regulamentação estadual. Avaliando a implantação de ações afirmativas em todas as universidades estaduais com cursos presenciais do país Machado, Eurístenes e Júnior (2017) encontraram que, das 38 instituições, 89% implantaram alguma política de ação afirmativa. A maioria das IESs estaduais (74%) em 2017, ano do estudo, direcionavam as cotas para alunos de escolas públicas; 28% reservam vagas para PCDs e 3% especificamente para os de baixa renda.

A Universidade Estadual da Paraíba adotou a política de cotas em 2006 através da Resolução 06/2006 UEPB/CONSEPE que garantia a reserva de vagas a partir do vestibular do ano seguinte; inicialmente seriam destinadas 10% de vagas, em todos os cursos, para alunos vindos de escolas públicas. O percentual deveria ser aumentado progressivamente em razão de 10% a cada ano; até que em 2011 50% das vagas fossem reservadas para este público (Farias et al., 2013).

Em 2014 a Resolução UEPB/CONSEPE/058/2014 alterou a redação da Resolução 06/2006 que definia a política de reserva de vagas da universidade. A retificação, que passou a vigorar em novembro de 2014, passa a garantir a reserva de vagas de 50% do total de vagas dos cursos de Bacharelado para candidatos aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SISU) que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas de rede pública e que não tenham concluído anteriormente nenhum curso de graduação.

Segundo o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a reserva de vagas passou a ser limitada aos cursos de bacharelado porque; dados do Ministério da Educação demonstraram que mais de 80% dos cursos de Licenciatura eram preenchidos por egressos de escolas públicas; dados da Pró-



reitoria de Graduação (PROGRAD) apontaram que na UEPB, mais de 65% dos alunos das licenciaturas eram egressos de escolas públicas e que as médias dos egressos de escolas públicas que concorriam as vagas nos cursos de licenciatura, estavam superando às dos que concorriam em ampla concorrência.

Com base nessas justificativas a PROGRAD e o CONSEPE concluíram que a reserva de vagas em cursos de licenciatura na universidade não cumpria mais com seu objetivo de promover a inclusão de grupos fragilizados socialmente e na eliminação de desigualdades historicamente acumuladas. Contudo, por entendimento de que nos cursos de bacharelado a reserva ainda era necessária para o cumprimento de seus objetivos, foi mantida. Os dados e a decisão reforçam uma maior escola e maior acesso dos grupos vulneráveis aos cursos considerados menos concorridos e menos prestigiados.

Lima (2016) realizou pesquisa com vinte estudantes da UEPB com o objetivo de avaliar a implantação da política das cotas sociais na universidade, os entrevistados compunham a população do Campus III - Guarabira - a aproximadamente 89km do polo sede da universidade. Dentre os alunos avaliados, 77% haviam cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, contudo, 55% haviam ingressado na universidade através da ampla concorrência. Embora a metodologia do estudo não deixe claro alguns detalhes importantes, como o método de recrutamento dos participantes, servem como um norte no entendimento da população acadêmica da UEPB.

Atualmente, a UEPB aboliu o vestibular institucional utilizando para a seleção as notas do ENEM, através do SISU, geralmente, em duas entradas anuais de alunos. A Resolução 0223/2019 UEPB/CONSEPE (Universidade Estadual da Paraíba, 2019) autoriza a adesão da universidade ao SISU no ano de 2020 além de reforçar a destinação de 50% das vagas em todos os cursos de bacharelado para os alunos que integralmente tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e que não tenham concluído cursos de graduação. Através do termo de adesão à primeira edição de 2020 do SISU é possível confirmar que 739 vagas foram destinadas em ações afirmativas, havendo também destinação para PCDs - correspondente a 9,78% das vagas dos cursos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados dos estudos citados confirmam a ideia de que apenas a reserva de vagas não é suficiente para promover o ensino superior às minorias; definitivamente, o acesso ao ensino superior não é sinônimo de permanência e conclusão do curso. É necessário que as políticas de integração façam parte deste a arquitetura predial até o planejamento metodológico das disciplinas. Reconhecer a população acadêmica é medida importante neste processo, porque rastrear as necessidades específicas de cada grupo é o passo inicial para discussão de como adaptar o ambiente acadêmico a todos; e esta missão não pode estar restrita a gestores; funcionários, professores e alunos devem ser cientes da responsabilidade de cada ator social na democratização do ensino.

Além disso, a democratização do acesso e permanência do estudante no ensino formal deve ser visto como garantia de seu direito como cidadão, historicamente negado a muitos, além de ferramenta no próprio fortalecimento do sistema democrático e na efetivação do Estado de Direito. Isto porque, o indivíduo que consegue participar conscientemente dos processos democráticos de uma sociedade é aquele que tem acesso a bens de educação e cultura e para que haja um processo realmente democrático todas as camadas sociais devem ser ouvidas e representadas. Logo, pode-se dizer que os processos inclusivos de camadas minoritárias à educação estão relacionados em via de mão-dupla com o estabelecimento e fortalecimento da democracia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. **Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados**: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. Universidade Federal da Grande Dourados. 2015. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1539>

BASSO-POLETTI, D., EFROM, C., y RODRIGUES, M. Affirmative actions in post secondary education: Quantitative and qualitative literature review. **Revista Electronica Educare**, 24(1), p. 292–325, 2020.



BAYMA, F. **Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil**: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio*, 20(75), p. 325–346, 2012.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>

BELTRAMELLI-NETO, S. Exclusão social, regulação do trabalho e crise do sindicalismo nas perspectivas crítica e utópica de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Direito e Práxis**, 11(3), p. 1815-1844, 2020.

CAMPO, V., y GIRALDO, J. Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. **Revista de Estudios Sociales**, 33, p. 106–117, 2009.

CARVALHO, M., y WALTENBERG, F., **Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil**: Uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, 19(2), p. 369–396, 2015.

CASTRO, M., ARANDA, C., CASTRO, C., TORRES, H., LIZAMA, C., y WILLIAMS, J. Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. **Calidad En La Educación**, (40), p. 337–353, 2014. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000100012>

COELHO, S. Política de ação afirmativa em cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. **Congresso Internacional de Humanidades**. 2018.

DAFLON, V. **Políticas de Reserva**: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. Porto Seguro. 2008.

DAFLON, V., JÚNIOR, J., y CAMPOS, L. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, 43(148), p. 302–327, 2013. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742013000100015>

DI CAUDO, M. **Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador**: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómadas*, (44), p. 167-183, 2016.

FARIAS, C., ARAÚJO, G., COSTA, L., y CATÃO, M. Ações afirmativas e Política de Cotas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: Um estudo de caso. **Revista Dat@venia**, 5(1), p. 50–85, 2013. <http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/3502-10399-1/1941>



FAVATO, M.; y RUIZ, M. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, 12(2), p. 448–463, 2018.

<https://doi.org/10.14244/198271992365>

FLORES, R., y MONROY, G. Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. **Revista de La Educación Superior**, p. 38(152), 2009.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es)

GIL-LLAMBÍAS, F., MARTIN, R., JORQUERA, M., y VEGA, C. Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(2), p. 259–271, 2019. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200259>

GUARNIERI, F., y MELO-SILVA, L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, 21(2), p. 183–193, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>

HOED, R. **Análise da evasão em cursos superiores**: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação. Universidade de Brasília. 2016.

HOMERCHER, P. **Pensamentos contra-hegemônicos e movimentos emancipatórios na América do Sul**: prolegômenos de uma democracia descolonizante. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul. 2014.

KERN, M., y ZILIOOTTO, D. Universidade Pública e Inclusão Social: As Cotas para Autodeclarados Negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, 16(59), 2011. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v16n59.3752>

LEMONS, I. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, 22(71), 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>

LENTA, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. **Educación e Pesquisa**, 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>

MAGALHÃES, W. **A “lei do boi” como estratégia da burguesia rural**: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015





MELLO E SOUZA, A. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Ensaio**, 20(77), p. 701–724, 2012.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000400005>

MENDES-JUNIOR, A. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa Brasileira no ensino superior: O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio**, 22(82), p. 31–56, 2014.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>

OLIVEN, A. **Projeto 500**: desafios da inclusão de estudantes negros numa universidade pública de pesquisa nos Estados Unidos, 1968-2018, 2020. Pro-Posições, 31. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0033>

OTTONELLI, J., y Mariano, J. Pobreza multidimensional nos municípios da Região Nordeste. **Revista de Administração Pública**, 48(5), p. 1253–1280, 2014. <https://doi.org/10.1590/0034-76121724>

PAZICH, L. Action positive dans l'enseignement supérieur: Le cas du Kerala en Inde. **Educação e Sociedade**, 36(130), p. 139–159, 2015.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015139909>

PEIXOTO, A., RIBEIRO, E., BASTOS, A., y RAMALHO, M. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento.

*Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), p. 569–592, 2016. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772016000200013>

PIZZIO, A. Desqualificação e qualificação social: uma análise teórico conceitual. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, 9(1), p. 209-232, 2009.

REIS, N. **Retratos da nova pobreza**. Instituto Sociologia Working Paper. 2016.

SILVA, M. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Karál**, 13(2), p. 155–163, 2010.

SLATER, J. The ethical demise of the political policy of affirmative action as a motive for enhancing women and education in South Africa: A double setback of a reverse strategy. **Studia Historiae Ecclesiasticae**, 40(1), 2014.

[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1017-04992014000200019&lang=pt](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1017-04992014000200019&lang=pt)

SOUZA, I. **Escolas ao Povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.



SOUSA, O. **As Ações Afirmativas como instrumento de concretização da Igualdade Material**. Universidade Federal do Paraná.2006.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF confirma validade de sistema de cotas em universidade pública**. Notícias STF. 2012. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=207003>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF julga constitucional política de cotas da UnB**. 2012.Notícias STF. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N>

TERRA, R., CARRARO, G., y FERREIRA, M. As políticas públicas de inclusão ao ensino superior: uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, 42(83), p. 142–159, 2020. <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2019v41n83p142>

TRONCO, G., y RAMOS, M. Linhas de pobreza no Plano Brasil Sem Miséria: Análise crítica e proposta de alternativas para a medição da pobreza conforme metodologia de Sonia Rocha. **Revista de Administração Pública**, 51(2), p. 294–311, 2016. <https://doi.org/10.1590/0034-7612162786>

VENTURINI, A. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, 47, p.1292–1313, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144438>

VENTURINI, A. **Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas**. GEMAA. 2017. <http://gemaa.iesp.uerj.br>

WEISSKOPF, T. Impact of Reservation on Admissions to Higher Education in India. **Econommic and Political Weekkly**, 39(39), 2004. <https://doi.org/10.2307/4415591>