

# **“Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro**

Joviles Vitório Trevisol  
Rosileia Lucia Nierotka

**Resumo:** O presente artigo procura analisar o processo que envolveu a elaboração e a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei das Cotas”, cujo marco inicial foi o ano de 1999. Trata-se de um recorte temporal do período de 1999 a 2012, que busca traçar alguns marcos regulatórios que representaram o cenário da Educação Superior nesse período e o que representou essa Lei para um país historicamente elitizado em termos de educação. As ações afirmativas, por meio das cotas na educação superior, ainda que não regulamentadas por lei, foram sendo implementadas nas Universidades brasileiras desde 2001 e embora essas políticas contribuam para o combate das desigualdades educacionais, ainda prevalece a lógica de mercado e a elitização do ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação superior. Ações afirmativas. Lei nº 12.711/2012.

## **“Quota law” and the social policy on brazilian public higher education**

**Abstract:** This article aims analyse the process of the brazilian law 12.711/2012, wellknown as "Lei das Cotas" or "Quota law". This law express the pragmatic social policy on public higher education promoted first mainly by the Federal Universities after 2001 and then adopted by the Brazilian Government on 2012. This article analysis the time frame between 1999 to 2012 and aims to recognize the regulatory framework that represents the higher education background on Brazil, deeply elitist and segregationist. Although this law contributes to action against the brazilian elitist higher education still prevails some of the previous conception based on the market logic that implicate a minor progress on this important social policy.

**Keywords:** Higher education. Social policy on higher education. Lei nº 12.711/2012.

## 1 Introdução

As dificuldades de acesso à educação superior no Brasil caracterizam-se como um problema histórico e que se agravam ainda mais quando se referem às universidades públicas federais, onde se manifestam as desigualdades educacionais, pois prevalece a lógica da privatização do ensino. A crítica se faz pelo processo de inversão que ocorre nesse nível de ensino em que a maioria dos estudantes que estão na escola pública, na educação básica, não é a mesma que acessa a educação superior. Em geral, os processos seletivos para o acesso à educação superior são competitivos favorecendo aqueles que têm melhor uma formação básica permitindo a esses o acesso às melhores universidades brasileiras.

O cenário educacional aponta para o século XXI um aumento significativo das matrículas de ensino superior brasileiro, sendo essa uma condição histórica necessária, tendo em vista que o Sistema de Educação Superior do Brasil é considerado um dos mais privatistas e um dos mais elitistas da América Latina (CASTRO, 2010; SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Com base em dados do MEC/INEP, ano de 2012, cerca de 14,9% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos se encontravam matriculados no ensino superior. Nos últimos anos, ocorreu um exponencial crescimento do número de matrículas, com grande concentração no setor privado. Em 2012, a propósito, 73% das matrículas – de um total de 7.037.688 – estavam nas instituições de ensino superior privadas. O setor privado capitaneou a expansão das matrículas, respondendo hoje por 87,5% do total das IES brasileiras que ofertam matrículas de graduação (MEC/INEP, 2012).

O elitismo presente no sistema de educação superior brasileiro desafia o Estado, a sociedade e as políticas públicas. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/01) definiu para o decênio 2001-2010, a seguinte meta: “Meta 4.3.1- Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001). O Plano Nacional de Educação para o decênio 2015-2024, recentemente aprovado (Lei Nº 13.005/14), estabeleceu uma meta mais ousada para esse quesito: “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

A luta pela democratização do acesso à educação superior não é recente, tendo se acentuado a partir dos anos 80 do século passado com o processo de redemocratização do país. As ações afirmativas, ainda que limitadas em sua abrangência e impactos, foram inseridas como políticas públicas específicas para o enfrentamento à elitização do ensino superior brasileiro. Desde o ano de 2003, muitas universidades brasileiras passaram a adotar diferentes modalidades de ações afirmativas na seleção dos seus estudantes. Enquanto as experiências cresciam em número e em repercussão, no Congresso Nacional tramitava vários Projetos de Lei contendo proposta de regulamentação da matéria em nível nacional. Após dez anos de debates, com avanços e retrocessos, a “Lei das Cotas” (Lei nº 12.711/2012) foi finalmente aprovada e sancionada (BRASIL, 2012a).

O presente artigo apresenta e analisa o processo de elaboração, debate e aprovação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes egressos de escolas públicas, para os oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Num primeiro momento será apresentado um breve panorama do Estado e das políticas de educação superior implantadas nas últimas décadas, situando-as no contexto neoliberal. Num segundo momento, situar-se-á o processo de democratização do acesso ao ensino superior público que foi sendo desencadeado, principalmente na última década, e o processo de implementação e construção histórica da “Lei das Cotas”.

E, num terceiro momento, será realizada uma explanação sobre a “Lei das Cotas” e suas principais mudanças nas políticas de acesso à educação superior, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior e de Nível Técnico da Região Sul.

## **2 Estado e políticas de educação superior no contexto neoliberal**

As políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir dos anos 90 do século passado, foram fortemente influenciadas pela lógica da globalização neoliberal, em que os objetivos econômicos se sobrepuseram aos interesses públicos e republicanos. Nessa perspectiva, a educação e a produção do conhecimento passaram a estar cada vez mais voltadas à lógica do mercado e da competitividade.

Sob a égide do neoliberalismo, a educação é menos um bem público e mais um serviço, um bem privado a ser ofertado como mercadoria e vendido (LIMA, 2012, p. 15). De acordo com Lima (2012), a educação, nesse contexto, é reduzida a uma dimensão utilitarista, deixando de lado seu caráter mais crítico, transformador, o “seu compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa”.

A esse respeito, Libâneo (2012) oferece contribuições para entender a educação brasileira à luz da influência dos órgãos internacionais e uma perspectiva dualista da escola pública, caracterizada como, de um lado, uma escola do conhecimento para os ricos e, de outro, do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, que mantém e reproduz as desigualdades sociais, tem vínculos com os acordos internacionais, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais.

Essa Conferência de Jomtien produziu o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Essa conjuntura influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Um primeiro documento após essa Conferência foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. O conteúdo influenciou as políticas e diretrizes educacionais dos governos FHC e Lula, tais como: universalização do acesso escolar, repasse de recursos financeiros, financiamento, descentralização da gestão, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional etc. (LIBÂNEO, 2012).

Segundo Libâneo (2012), as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representam explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos. O debate destaca o impacto negativo da influência dos organismos internacionais na educação brasileira, pois foi transformando em cartilhas a elaboração de planos de educação dos governos federal, estadual e municipal, afetando a formação de professores, a organização curricular, as formas de currículo, as práticas de avaliação e a organização da escola.

Lima (2012) também destaca que existe hoje um “pedagogismo” dominante, que reforça a tese de que por meio da educação é possível grandes mudanças sociais e econômicas. Em

documento da União Europeia, essa concepção é visível quando se fazem alusões à ideia de prosperidade na economia global acessível a todos. As universidades encontram-se cada vez mais ligadas ao mundo empresarial e à apropriação privada e mercantil do conhecimento e da tecnologia produzidos. A aprendizagem assume, nessa lógica, uma feição individual, voltada a obter ganhos econômicos e aumento de competitividade (LIMA, 2012). As relações entre educação, Estado e desenvolvimento se alteram sensivelmente.

Nessa mesma direção, Dale (2004) analisa as políticas educacionais no contexto de uma agenda globalmente estruturada, em que o Estado é influenciado por organismos internacionais. Os países são pressionados a se manterem competitivos e a seguirem a lógica da globalização, movida por interesses econômicos, para garantir também seus financiamentos. Destaca ainda que, nesse contexto neoliberal, o Estado assume novas formas de regulação, prevalecendo uma concepção de um Estado mínimo para as políticas públicas, com a marca das privatizações e a distribuição de um conjunto de suas funções para outras instâncias da sociedade civil, na ótica da competitividade e o do individualismo. Nos termos de Ball (2010), prevalece uma sociedade performativa. A ênfase é a mercadorização do conhecimento para a competição e essa lógica influencia diretamente o setor público de educação e de política social. Performatividade, nos termos de Ball (p. 38), é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de 'terror', sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (p. 38). As performances, tanto de organizações como de sujeitos individuais, aparecem como medidas de qualidade, de resultados e de produtividade, e o conhecimento se transforma num status de mercadoria, adquirindo um valor de troca.

Miranda (2005) também destaca as novas funções sociais da educação contemporânea. Segundo ele, a escola alicerçada no princípio do conhecimento está dando lugar ao princípio da “socialidade”. A autora se refere a esse princípio ao tratar da organização da escola por ciclos, onde “situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade” (p. 641). Esse princípio implica muitas mudanças na organização escolar, uma vez que o conhecimento é relegado a um segundo plano e o importante é a permanência na escola, a proteção dos riscos sociais e o desfrutar dela como um espaço de cidadania, de convivência, da formação de valores sociais.

Libâneo (2012) dialoga, nessa mesma perspectiva, ao afirmar a concepção de uma escola dualista e voltada para as aprendizagens mínimas, ou seja, uma visão de escola assentada no conhecimento e outra em missões sociais, tendo como pano de fundo a perspectiva da inclusão. Para continuar competindo no mercado mundial, o Brasil vem fomentando algumas iniciativas de inclusão com vistas a resolver sua dívida histórica de um contexto de desigualdades sociais e educacionais. Segundo o autor, a concepção de inclusão que se apresenta, baseada em premissas pedagógicas humanistas e critérios econômicos, tende a valorizar mais a solidariedade entre as pessoas, à integração social, em detrimento da velha escola com principal assento no conhecimento. Nessa perspectiva,

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Severino (2008) também reforça a tese de que, para uma análise referente às políticas educacionais, o ponto de partida é situar o contexto da globalização da economia. Na sua reflexão considera que “a problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem se ter bem presente a consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país, neste início de milênio” (p. 76).

### **3 As políticas de ações afirmativas no ensino superior**

A elitização é uma das características mais marcantes da educação superior brasileira. Sua origem está estreitamente ligada à colonização, ao sistema escravocrata e à desigualdade socioeconômica operante na sociedade brasileira. Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas foram sendo implementadas como uma forma de democratizar o acesso à educação superior para uma população historicamente excluída desse nível de ensino.

Nas palavras de Silvério (2002, p. 91), as ações afirmativas são “um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no

passado. [...] as ações afirmativas têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, [...] prevenir a ocorrência de discriminação”.

O Brasil, desde o ano de 1967, tornou-se signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas. Diante desta Convenção “o Estado brasileiro comprometeu-se a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social” (BRASIL, 2004a).

Outro marco legal que fundamentou a temática das ações afirmativas foi a Constituição Federal de 1988, que consolidou o princípio da igualdade perante a lei. Feres Junior, Daflon e Campos (2012) enfatizam que além do importante marco legal introduzido pela Carta Magna com relação à temática racial, é importante destacar como antecedente que marcou a história das ações afirmativas no Brasil, a divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais, no final dos anos de 1990. A partir desses estudos, as desigualdades raciais passaram a ter cada vez mais visibilidade governamental e pública, sendo este movimento importante para a consolidação de uma agenda de reivindicações do movimento negro desde a década de 1980.

Em 1999, foi encaminhado ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99) que dispunha sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais, de autoria da então deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL). O projeto previa a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos dos cursos de ensino médio, tendo por base o Coeficiente de Rendimento (CR). Esse PL foi apensado a muitos outros projetos que foram tramitando durante o período de 1999 a 2012, culminando com a aprovação da Lei 12.711/2012.

No ano de 2001, outro marco fundamental para o debate sobre políticas de ações afirmativas foi a Conferência Mundial de Durban (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância), realizada na África do Sul. O estado brasileiro passou a reconhecer as consequências do racismo e “a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos. Embora a luta pelas políticas de ações afirmativas (PAA) seja antiga [...] foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática” (SANTOS, 2012, p. 289).

A posição do Brasil nesta Conferência foi decisiva para o fortalecimento do debate e para a definição das primeiras experiências de ações afirmativas na educação superior. Na sua origem, as ações afirmativas apareceram como cotas ou reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES). A partir de 2000, no Estado do Rio de Janeiro, foram aprovadas três Leis Estaduais<sup>1</sup> que reservavam vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros e pessoas com deficiência. Essas leis tiveram reformulações posteriormente, com inclusão também de indígenas, filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço (SANTOS, 2012).

Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas de caráter social e racial destinadas a estudantes egressos da escola pública, negros e pessoas com deficiência. A situação gerou muita polêmica e muitos debates foram realizados naquele período entre a comunidade universitária e também externa. Além disso, motivou duas ações de inconstitucionalidade contra as cotas, junto ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e, em seguida, ganhou espaço nacional, na instância do Superior Tribunal Federal, cujo equacionamento só ocorreu em 2012, quando declarada a constitucionalidade das cotas (SANTOS, 2012).

No mesmo ano, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF) foi a segunda universidade que também aderiu ao sistema de cotas, adequando-se à Legislação Estadual e, embora tenha gerado um certo desconforto, o debate não se estendeu. No Estado da Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi pioneira ao implantar um sistema de reserva de vagas para afrodescendentes nos cursos de graduação e pós-graduação de forma autônoma, aprovado em seu Conselho Universitário, em 2003 (SANTOS, 2012).

No âmbito das IES federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas, na qual previu cotas raciais para negros e indígenas e intensificou o apoio ao sistema local de escolas públicas. Conforme destaca Santos (2012), a UnB foi pioneira, servindo de referência para outras universidades federais por todo o país. A experiência foi marcada por muito debate e a reserva de vagas foi realizada por meio de um planejamento interno alicerçado na autonomia universitária, prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96). As cotas passaram a vigorar

---

<sup>1</sup> Lei 3.524/2000; nº 3.708/2001 e nº 4.061/2003.



em 2004, no segundo vestibular.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também entre as IES pioneiras, aprovou e estabeleceu o sistema de cotas, com a novidade da reserva de vagas de 10% para indígenas. Assim como nas universidades do Rio de Janeiro, as cotas na UEMS foram motivadas por duas leis estaduais: a Lei nº. 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que estabelecia reserva de vagas para indígenas e, a Lei nº. 2.605, de 06 de janeiro de 2003, que fixou a reserva de 20% de vagas para negros (SANTOS, 2012).

Além das iniciativas das próprias universidades, mediante sua autonomia e/ou motivadas por legislações estaduais, algumas ações governamentais desencadearam-se no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com vistas à ampliação e democratização do acesso à educação superior. Diante de um sistema tradicionalmente elitista de ensino, conforme afirmam Santos e Cerqueira (2009, p. 14), o governo Lula demonstrou, “[...] ainda que contraditoriamente, um interesse e uma disposição em favorecer o acesso e a permanência de determinados setores da sociedade até então excluídos deste nível de escolarização”.

Uma das primeiras ações do governo Lula para o setor educacional foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GT), com vistas a analisar a situação daquele momento e apresentar um plano de ação para reestruturação e a democratização das Instituições de Ensino Superior (IFES). A análise do referido Grupo de Trabalho apontou a desarticulação do setor público brasileiro, uma vez que a prioridade era o setor privado, tendo esse uma expansão recorde (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Outras iniciativas relacionadas ao ensino superior, ainda no ano de 2003, foram a realização de dois seminários, sendo um deles organizado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), intitulado *Universidade: por que e como reformar*. Esse evento fazia um debate preparatório de uma agenda que visava discutir a Universidade do século XXI. Além disso, o debate situava o surgimento de um novo projeto nacional do governo pautado na expansão do ensino superior e inclusão social (SANTOS, 2003).

O outro seminário, de âmbito internacional, foi organizado pelo MEC, com o apoio da UNESCO, Banco Mundial e ONG internacional ORUS (Observatório Internacional des Réformes Universitaires), intitulado *Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior*. Conforme destacam Santos e Cerqueira (2009), os seminários contribuíram para redefinir uma agenda para a educação superior, servindo de base para o Grupo de Trabalho Interministerial. Os principais

temas debatidos e apontados para a Reforma Universitária foram a avaliação e regulação, autonomia acadêmica e financeira, gestão, democratização e acesso, estrutura e organização.

Entre os principais desafios relacionados à educação superior foram apontados: “redefinir o seu papel no ensino superior; definir metas claras para o ensino superior; assumir o ensino superior como bem público; realizar uma avaliação criteriosa das IES públicas e privadas; repensar a organização estrutural” (SANTOS, 2003, p. 10).

No início de 2004, Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação e entre as suas prioridades, estava a de promover uma reforma universitária. Após longo período de trabalho, o projeto de Lei da Reforma Universitária, o PL nº 7.200/06 (BRASIL, 2006) foi encaminhado ao Congresso Nacional em 2006. O PL previa o estabelecimento de normas gerais para a educação superior, a regularização do sistema federal da educação superior e a alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Apesar do PL da reforma universitária não ter sido aprovado até a presente data, muitas políticas e ações nele previstas foram implementadas pelos governos seguintes, por meio de instrumentos legais específicos.

Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e também aprovada a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), “que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de história da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do ensino fundamental” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 403).

O debate sobre ações afirmativas foi reacendido em 2004, quando o então Presidente Lula apresentou ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.627<sup>2</sup>. O Projeto previa a reserva de vagas em 50% para estudantes egressos de escolas públicas nas Universidades Federais, com vagas específicas para pretos, pardos e indígenas, com base na representação proporcional das etnias nas unidades da Federação, de acordo com último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2004a).

Na mesma ocasião, o governo Lula criou, por meio da Medida Provisória nº 213<sup>3</sup>, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que passou a destinar bolsas em Universidades privadas para estudantes egressos do Ensino Médio na rede pública ou particular na condição de bolsista integral, matriculados em IES privadas, para estudantes autodeclarados pretos, pardos e

---

<sup>2</sup> O referido PL foi apensado ao PL nº 73\99 e a outros PLs, que no ano de 2012 foram transformados na Lei Ordinária nº 12.711/2012.

<sup>3</sup> Em 2005 foi convertida na Lei nº 11.096.

índios e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2004b). O programa foi muito criticado, porém, conforme observam Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 404), o PROUNI “representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto”.

Durante o período de treze anos de tramitação da “Lei das Cotas” destacam-se as primeiras experiências nas universidades com a adoção de ações afirmativas e o papel dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, para que essas políticas pudessem de fato democratizar as condições para o acesso e a permanência na Educação Superior. Por outro lado, esse debate sempre foi muito polêmico, marcado por muitos movimentos de resistência às cotas, principalmente as de caráter étnico.

Situa-se, como um movimento de resistência às cotas, o manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática - posicionamento de intelectuais brasileiros contra o sistema de cotas raciais” (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL, 2014). Esse manifesto foi assinado por alguns intelectuais brasileiros e encaminhado, em 29 de junho de 2006, ao Congresso Nacional, com o pedido para que os deputados e senadores recusassem o PL nº 73/1999 (PL das Cotas) e o PL nº 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial).

Em seguida, ocorreu uma reação por parte de grupos favoráveis à adoção de cotas raciais nas universidades e, em 04 de julho de 2006 foi apresentado ao Congresso Nacional o Manifesto “Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (OBSERVA, 2006). O documento conclamava aos congressistas a aprovação da “Lei de Cotas” (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Ao mesmo tempo em que essas manifestações estavam acontecendo, tramitavam no Supremo Tribunal Federal duas ações de inconstitucionalidade. Uma delas era a Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI Nº 3.330, ajuizada em 2004, que questionava o PROUNI. Foi proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem), pela Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social (Fenafisp) e pelo Partido Democratas (DEM). Outra ação, também movida pela Confenem era a ADI 3.197, contra o sistema de cotas implantado nos concursos vestibulares para o ingresso de candidatos ao ensino superior das universidades estaduais do Rio de Janeiro.

Em 2008, mais dois manifestos foram entregues ao então Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Gilmar Mendes. O primeiro deles manifestava-se contra as leis raciais e foi

entregue em 21 de abril de 2008, o Manifesto “Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais” (MANIFESTO, 2008). O teor desse documento aprofundava o manifesto anterior, questionando a constitucionalidade das cotas.

O segundo manifesto foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal, em maio de 2008, por um grupo de estudantes, artistas e ativistas de direitos humanos, em resposta aos manifestos anteriores. O manifesto “120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil. Manifesto em defesa da Justiça e constitucionalidade das cotas” (NASCIMENTO et al, 2008), apresentava os avanços já conquistados por meio das ações afirmativas e a defesa do projeto de “Lei das Cotas” e do Programa PROUNI. Também apontava críticas aos manifestos anteriores de reação contra as cotas, mais especificamente para negros.

No ano de 2009, o partido dos Democratas entrou com mais uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF nº 186, que questionava o sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB), que destinava 20% de suas vagas para negros. Também a ação pedia a extensão da decisão a todos os programas desta natureza do país (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013).

Em julho de 2010 foi aprovada a Lei 12.288 que dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Este Estatuto prevê a efetivação da igualdade de oportunidades à população negra, e uma das medidas para esse fim foi a adoção dos programas de ações afirmativas por parte do poder público. Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 406), o Estatuto “oficialmente reconheceu o Brasil como um país multirracial e multiétnico no qual as pessoas de descendência africana estiveram sujeitas à discriminação racial”.

Em 2012, após algum tempo de tramitação, foram julgadas as ações de inconstitucionalidade contra as cotas (ADI 3.197) e contra o programa PROUNI (ADI 3.330) que se alastraram por um longo tempo. A primeira delas foi solucionada em audiência no dia 19 março de 2012, na qual o ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal, julgou a constitucionalidade das cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. A ADI 3.330 foi julgada em 03 de maio de 2012, também pela constitucionalidade, tendo a maioria dos votos do Plenário do Supremo Tribunal Federal.

Também a ADPF nº 186 foi julgada e levada, após algum tempo, para a instância mais alta do país, para o Ministro do Superior Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski. Em abril de 2012, após dois dias de julgamento, a Suprema Corte votou declarando a constitucionalidade da

política de cotas e o relator Lewandowski julgou improcedente a ação do partido Democratas, concluindo pela constitucionalidade da política de cotas adotada pela Universidade de Brasília (UnB). Em seu pronunciamento, destacou que a implementação das cotas raciais cumpre o dever constitucional em que atribui ao Estado a responsabilidade com a educação, assegurando “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (SANTOS, 2012).

Em 2012, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, a Presidente Dilma sancionou, em 29 de agosto, a Lei Nº 12.711/12, mais conhecida como “Lei das Cotas”, e regulamentou o Decreto 7.824/12 (BRASIL, 2012b) e a Portaria MC nº 18 (BRASIL, 2012c).

É importante destacar que até a aprovação da referida Lei as ações afirmativas foram sendo implementadas nas instituições de diversas formas. A partir de um levantamento realizado em 70 instituições de ensino superior público, que adotavam algum tipo de ação afirmativa, no período entre 2002 a 2010, Feres Júnior, Daflon e Campos (2013) apontam que a cota era a modalidade mais comum, porém apareciam outras formas como bônus e acréscimo de vagas. No período em destaque as ações afirmativas se faziam presentes em mais de 70% das instituições de ensino superior públicas no país, e, a maioria dessas universidades foi operando com legislações próprias, como resoluções universitárias, leis estaduais.

Quanto às modalidades de ação afirmativa, os autores situam que a mais praticada é a que beneficiava estudantes oriundos de escola pública, sendo esta referenciada como uma ação afirmativa social. Cerca de 87,1% dos beneficiários de ações afirmativas eram alunos de escola pública, em seguida apareciam os negros, representando 57,1% e os indígenas, 51,4%, seguidos de outras modalidades como pessoas com deficiência, quilombolas, baixa renda.

A sociedade civil organizada teve um importante papel durante todo o processo de implementação de ações afirmativas no ensino superior, pois conforme texto da carta de manifesto a favor das cotas “[...] a difusão das ações afirmativas é fruto de uma luta histórica e uma extraordinária mobilização social que produziu uma efervescência de debates em ambientes políticos e acadêmicos em todas as regiões do país” (NASCIMENTO et al., 2008, p. 4). Conforme Cara (2012, p. 11), “a sociedade civil organizada venceu os debates no Congresso Nacional, em alguns momentos contra as posições do Governo [...] porque acumulou mais argumentos técnicos e soube somar a eles uma eficaz mobilização social, fortalecida por incansável pressão política”.

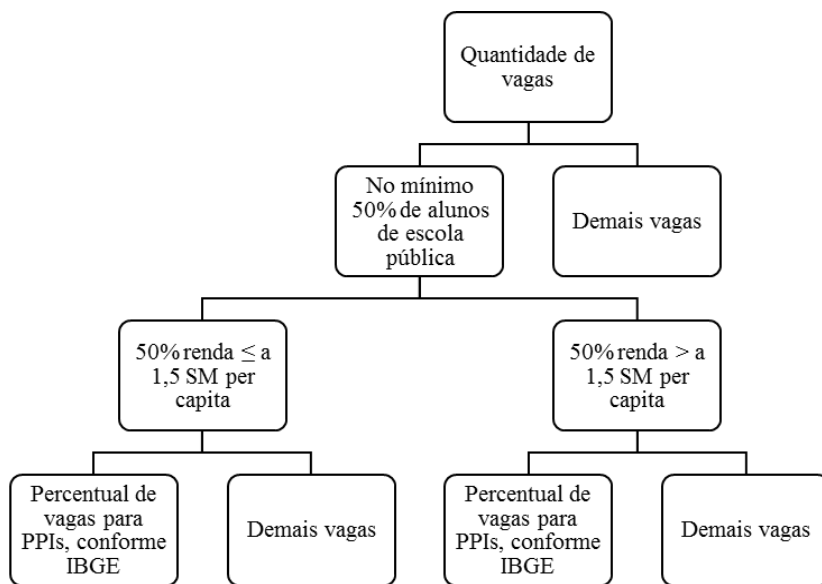
Entre 1999 e 2012 foram realizados diversos seminários e centenas de audiências públicas, atividades sempre marcadas pela pluralidade de visões sobre os efeitos e o mérito do projeto. A aprovação da Lei 12.711/12 foi pela maioria no Senado Federal, com apenas um voto contrário.

#### 4 “Lei das Cotas” e a democratização do acesso ao ensino superior

A “Lei das Cotas” constituiu um marco para a educação superior pública brasileira e com a sua aprovação os institutos técnicos federais e as universidades públicas federais passaram a ser obrigadas a reservar no quadro de suas vagas 50% para estudantes que cursaram integralmente na rede pública o ensino médio, para o acesso às universidades federais e o Ensino Fundamental para o acesso aos Institutos Federais.

Ainda, no preenchimento das vagas, devem ser reservados 50% (cinquenta por cento) aos estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (um salário mínimo e meio), e, com distribuição proporcional, deverão ser preenchidas vagas por curso e por turno por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com referência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012a). A Figura 1, a seguir, sintetiza as principais mudanças introduzidas pela nova Lei.

Figura 1 - Distribuição de vagas conforme a Lei nº 12.711/12



Nota: SM = salário mínimo; PPIs = pretos, pardos e índios.

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº 12.711/12.

A “Lei das Cotas” prevê avaliações periódicas, num período de dez anos. Os debates e as polêmicas continuarão, principalmente com relação à sua aplicação, eficácia e eficiência. Há que se destacar, no entanto, que está em curso uma mudança no perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras, e a lei veio com a expectativa da uniformização dessas iniciativas em todo o país.

Em relação ao significado dessa política para a educação brasileira, Santos (2012, p. 307) destaca que “trata-se de um marco histórico, pois reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos desse importante lugar social que é a universidade pública”. Porém, faz a reflexão de que, embora se reconheça a referida Lei como uma importante conquista para a democratização do acesso ao ensino superior, somente esta não é suficiente para dar conta da redução das grandes desigualdades sociais existentes no âmbito da educação. Aponta-se, por exemplo, a necessidade de uma consistente política de permanência para os estudantes.

O autor pontua que se fazem pertinentes outras medidas com vistas à democratização de todo o sistema educacional, como a melhoria e a qualificação da educação básica pública, mais especificamente o ensino médio. Também afirma que a “[...] luta e o combate a todo tipo de discriminação, melhoria na distribuição da renda, entre outros, são mecanismos indispensáveis à promoção da verdadeira inclusão” (SANTOS, 2012, p. 306).

Para Dourado (2012, p. 11), a Lei representa um passo importante para democratizar o acesso ao ensino superior e, “ao estabelecer cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro e sua efetivação certamente contribuirá para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior”.

Oliveira (2012) considera que por muitos séculos se convive no Brasil com um sistema educacional precário, organizado de forma fragmentada, dualista e seletivo e, a aprovação da lei tem o grande desafio de repensar toda a estrutura da educação superior pública brasileira, assegurando a sua qualidade e o seu caráter democrático, como um bem público de acesso a todos os brasileiros.

Conforme pontuam Feres Júnior, Daflon e Campos (2012, p. 413), as políticas de ações afirmativas “[...] que atendem tanto o critério classe social (via o critério escola pública) como

raça, estão mudando a face da educação superior em nosso país, pelo menos no que toca ao acesso a instituições de ensino de qualidade, caso das universidades públicas”.

Por fim, considera-se que as ações afirmativas no âmbito do ensino superior brasileiro encontraram um campo político fecundo para seu desenvolvimento nesses últimos dez anos, mas isso se deve a vários fatores, principalmente pelo viés do papel do Estado. Porém, cabe destacar que se trata de uma luta histórica também de movimentos sociais e outras instâncias da sociedade civil pela democratização das condições de acesso das camadas mais pobres ao ensino superior, tendo em vista a longa trajetória da elitização desta modalidade de ensino.

Destaca-se que os desafios para a universalização do acesso à educação superior no Brasil são grandes, pois chama a atenção à quantidade de jovens que ainda se encontra fora do universo escolar. Os dados apontados por Carvalhães, Feres Júnior e Daflon (2013) demonstram o desafio de acesso dos jovens à educação superior, pois cerca de 20%, em média, dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos não estão frequentando a escola. Salientam que o ensino médio constitui também um obstáculo de retenção.

A “Lei das Cotas” está no seu terceiro ano de funcionamento e os seus resultados ainda estão para ser avaliados. Conforme Levantamento Anual das Políticas de Ação Afirmativa, realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), em 2013, no seu primeiro ano de funcionamento teve um aumento de cerca de 10% do total das vagas reservadas. O aumento mais expressivo foi com relação ao grupo dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com um acréscimo de 11%, conforme destacam Feres Júnior et al. (2013). Em relação às cotas étnicas, os autores ainda ressaltam que o aumento foi significativo em todas as universidades, e, em termos regionais, a Região Sul é a que mais se aproxima da meta prevista pela Lei e até ultrapassa.

A partir da análise dos autores, ao comparar os percentuais de vagas que deveriam ser reservadas nas universidades e o que ocorre de fato, percebeu-se que “as universidades ainda não estão cumprindo a lei em sua integralidade, o que deve ser reflexo da sua implantação gradual. O percentual total de vagas reservadas em todas as federais, de – 31,5% – ainda está aquém dos 50% estabelecidos pela Lei 12.771” (FERES JÚNIOR et al., 2013, p. 26).

Com o objetivo de demonstrar um caso concreto de efetivação da “Lei das Cotas”, a tabela a seguir demonstrará a implantação da Lei, a partir de sua aprovação, em 2012, nas Universidades e nos Institutos Federais da Região Sul. O levantamento dessas informações foi



realizado com base no Mapa das Ações Afirmativas no Brasil realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2014). Para as demais Instituições não identificadas no referido Mapa e no caso dos Institutos Federais foi realizado um levantamento nos editais de processos seletivos e de vestibulares, junto aos sites institucionais. Percebeu-se, a partir dos editais, que em algumas instituições foi necessária a adequação da “Lei das Cotas”, por meio da retificação nos Editais.

Tabela 1 - Implantação da Lei 12.711 nas IES públicas federais na Região Sul

<b>Universidades Federais</b>		
<b>IES</b>	<b>Beneficiários</b>	<b>Total de vagas reservadas</b>
UFCSPA* (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	31%
UNIPAMPA* (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas e Deficientes	50%
UFSM* (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas e Deficientes	61,80%
FURG* (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas e Quilombolas	30,80%
UFPEL** (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	40%
UFRGS** (RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	30%
UFFS* (SC/PR/RS)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	89,90%
UFSC* (SC)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	43%
UNILA* (PR)	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	50%
UFPR*	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas	40,30%
<b>Institutos Federais</b>		
IFRS**	Escola Pública, Baixa Renda e Pretos, Pardos e Indígenas	50%
IF Farroupilha**	Escola Pública, Baixa Renda, Pretos, Pardos e Indígenas e Deficientes	50%
IFSul**	Escola Pública	50%
IFSC**	Escola Pública, Baixa Renda e Pretos, Pardos e Indígenas	50%
IF Catarinense**	Escola Pública, Baixa Renda e Pretos, Pardos e Indígenas	50%
IFPR**	Escola Pública, Pretos, Pardos e Indígenas e Deficientes	70%
UTFPR**	Escola Pública, Baixa Renda e Pretos, Pardos e Indígenas	50%

Nota: Informações coletadas do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil\* e dos dados extraídos nos editais do processo seletivo 2013/1 das Universidades Federais e dos Institutos Federais disponíveis nos sites institucionais\*\*.

Fonte: Elaboração própria

Conforme prevê a Lei 12.711/12, o período de cumprimento integral da Lei é de 4 (quatro) anos, sendo que as instituições deverão implementar no mínimo 25% da reserva de vagas

em cada ano, o que corresponde a 12,5%. A partir do levantamento realizado é possível perceber que na Região Sul, a reserva de vagas foi implementada, e que em todas as instituições foi superior a 25%, considerando o primeiro ano de aplicação. No caso dos Institutos Federais, em sua maioria o cumprimento da Lei foi integral, exceto no IFPR, que reserva vagas nas proporções de 40% para estudantes oriundos de escolas públicas (inclusão social), e 20% para pretos e pardos (inclusão racial), 5% para deficientes e 5% para indígenas.

## **5 Considerações finais**

O texto teve como propósito situar os principais marcos legais que definiram as políticas educacionais de ensino superior brasileiro nos últimos 10 anos, contextualizando a adoção de ações afirmativas como uma das formas para a democratização do acesso e a permanência dos jovens brasileiros na universidade.

Num primeiro momento foi possível sinalizar a opção do país pela lógica neoliberal de atender as suas políticas num contexto de mercado globalizado, na ótica da competição mundial, do individualismo. E isso se reflete diretamente nas universidades brasileiras, tendo como dilema, de um lado, a geração de conhecimento como uma perspectiva de emancipação humana e, de outro, a perspectiva de competir para atender ao mundo empresarial, momento em que a educação vai se perdendo do ponto de vista de um bem público.

Ademais, identificou-se as influências dos órgãos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras, que colocam a educação como uma possibilidade na condição de prosperidade para a economia global. E, para continuar competindo, é necessário atender ações a qualquer custo, voltadas para a inclusão social, buscando o país resolver sua dívida histórica dos problemas educacionais existentes. Isso, muitas vezes, não significa qualidade na educação, pois a lógica é a de mercado.

É nessa conjuntura que se situam as políticas educacionais de ensino superior, voltadas para a democratização do acesso. Buscou-se situar politicamente nos governos Lula e Dilma a adoção das ações afirmativas, que podem ser consideradas como uma tentativa de ampliar as condições de acesso ao ensino superior. Como pode ser analisado, os fatores não partiram somente do Estado, mas também da autonomia das universidades, da pressão política e de movimentos sociais, o que culminou com a aprovação da chamada “Lei das Cotas”, em 2012.

Nesse período analisado, verificou-se muitos programas e ações por parte dos governos, na tentativa de ampliar o número de matrículas na educação superior pública, tendo em vista um contexto de forte privatização e elitização presentes até então. Ao realizar essa contextualização é possível apontar algumas conquistas, porém indica-se que muitos são os avanços que precisam acontecer para uma educação de qualidade, pública e universal. Destaca-se, também, que não se pode esquecer a herança histórica que marcou a educação brasileira e ainda se reproduz, a partir de uma educação elitizada, com marcas de profundas desigualdades sociais e raciais.

Conclui-se que a “Lei das Cotas” teve um impacto significativo para a realidade brasileira, do ensino superior, tendo em vista a obrigatoriedade na reserva de vagas, e, embora estabeleça alguns mínimos de reservas, constitui um avanço, tendo em vista que antes da Lei a maioria das instituições não adotava qualquer política institucional voltada às minorias. Além disso, cada um fazia a seu modo, e isso nem sempre garantia à população marginalizada o acesso à educação superior.

### Referências

BALL, S. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 3.627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial e Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=A417F277D2488732D56DDA6B4CF5A17A.node1?codteor=223523&filename=PL+3627/2004](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A417F277D2488732D56DDA6B4CF5A17A.node1?codteor=223523&filename=PL+3627/2004)>. Acesso em: 22 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória 213**: institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 10 set. 2004b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm). Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 7.200, de 12 de junho de 2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711 em 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**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.824 em 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 06/07, 15 out. 2012b.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 18 em 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 16/17, 15 out. 2012c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2014.

CARA, D. Lei das Cotas, vitória da Sociedade Civil. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-12, jan./jun. 2012.

CARVALHAES, Flávio; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-17, 2013.

CARTA Pública ao Congresso Nacional. Todos têm direitos iguais na República Democrática. Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/abaixo\\_assinado\\_contra\\_cotas.htm](http://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2014.

CASTRO, A. T. B. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, L. F. Desafios: acesso e permanência. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje**: análise institucional. 2013. Disponível em: <[http://www.usp.br/iri/documentos/acoes\\_afirmativas\\_uerj.pdf](http://www.usp.br/iri/documentos/acoes_afirmativas_uerj.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2013.

FERES JÚNIOR, J. et al. O impacto da Lei no 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa GEMAA (IESP-UERJ). **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro, p. 1-34, set. 2013.

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Instituto de Estudos Sociais e

Políticos (IESP). Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). **Mapa das ações afirmativas**.

Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MANIFESTO: Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais. **Época**, 2008. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, set./dez. 2005.

NASCIMENTO, A. et al. **120 anos da luta pela Igualdade Racial no Brasil**. Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas. Brasília, 13 de maio 2008. Disponível em: <[http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/manifesto\\_favor\\_cotas.pdf](http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/manifesto_favor_cotas.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2014.

OBSERVA. **Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial aos deputados e senadores do congresso brasileiro**. 2006. Disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrj.br/manifesto/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

OLIVEIRA, D.A. Lei 12.711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-6, jan./jun. 2012.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, C. R. A. **Universidade**: por que e como reformar? Brasília, agosto de 2003. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra16.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, ABONG, 2002. p. 89-104.

Joviles Vitório Trevisol - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó | SC | Brasil. Contato: joviles.trevisol@uffs.edu.br.

Rosileia Lucia Nierotka - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó | SC | Brasil. Contato: rosileia@uffs.edu.br.

Artigo recebido em: 4 maio 2014 e  
aprovado em: 30 jul. 2014.