

# COTAS NO ENSINO SUPERIOR

## PRIVILÉGIO OU DIREITO

Keyla Cristina da Silva Leoncio<sup>1</sup>  
Erivã Garcia Velasco<sup>2</sup>

**Resumo:** A proposta deste artigo é analisar correntes de pensamento antagônicas sobre a implementação da Lei 12.711/2012 a Lei de Cotas, que institui legalmente a entrada de estudantes vindos da escola pública pobres, pretos, pardos e indígenas no ensino superior. Para subsidiar a discussão, de que todos têm igualdade de oportunidades e o esforço individual será o balizador de entrada ou não no ensino superior, utilizamos os dados do Instituto de Educação Anísio Teixeira – INEP na construção do padrão de aprendizagem oferecido nas redes públicas e privadas e que rede atende qual perfil de estudantes. No tocante à crença de que os estudantes cotistas são responsáveis pelo baixo aproveitamento nas universidades, levantamos o aproveitamento dos ingressantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Mato Grosso nos anos de 2013 a 2016.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Lei das Cotas; Política Social.

## QUOTAS IN HIGHER EDUCATION

### PRIVILEGE OR RIGHT

---

<sup>1</sup> Mestre em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Marta de Abreu - de Las Vilas - Cuba; Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior e em Gestão Pública; Graduada em Pedagogia e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 1994, com mestrado em Política Social pela Universidade de Brasília (2001). Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com pesquisa realizada sobre qualificação profissional de jovens em Mato Grosso e o processo de ideologização.

**Abstract:** The proposal of this article is to analyze antagonistic currents of thought on the implementation of Law 12.711 / 2012, the Law of Quotas, which legally establishes the entrance of students from the public school poor, blacks, pardos and indigenous in higher education. In order to subsidize the discussion, that all have equal opportunities and the individual effort will be the goal of entry or not in higher education, we use data from Instituto de Educação Anísio Teixeira - INEP in the construction of the learning pattern offered in public and private networks and which network meets which student profile. With regard to the belief that the quota students are responsible for the low achievement in universities, we have taken advantage of the quota holders and non-quota holders at the Federal University of Mato Grosso from 2013 to 2016.

**Key words:** Higher Education; Law of Quotas; Social Policy.

## Introdução

Este artigo analisa correntes de pensamento distintas, quando não diretamente antagônicas sobre a promulgação da Lei 12.711/2012 a Lei de Cotas, que institui legalmente a entrada de estudantes vindos da escola pública pobres, pretos, pardos e indígenas no ensino superior e promoveu visibilidade à discussão do direito de acesso ao ensino superior.

Assim, é possível apontar, a partir do aparato teórico de filiações e perspectivas teóricas distintas, nos debates e na vivência universitária que tem-se, de um lado, estudiosos, pensadores e indivíduos que entendem que a educação como direito de todos e dever do Estado já está garantida por meio da Constituição e do oferecimento de vagas nas escolas públicas de ensino fundamental/ médio e o alcance dos níveis de estudo mais elevados deve ser preconizado pelo esforço individual e meritocrático de cada estudante. Nesta

concepção da Política de Cotas reside ainda o entendimento de que a entrada de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior desencadeia a debilidade desse nível de ensino, responsabilizando esse público pelo baixo aproveitamento, baixa aprendizagem e taxas de diplomação inferiores às taxas de entrada. Outros educadores, pensadores e membros da comunidade acadêmica, sustentados por uma teoria crítica, que percebem o capitalismo enquanto um sistema que organiza a sociedade em classes sociais distintas, nas quais o trabalhador e sua família devem ser mantidos como classe subalterna controlada, produzindo, porém, não tendo acesso a riqueza socialmente produzida.

Nesta cisão social, as classes dominantes, embora não produzam a riqueza, se apropriam dela e determinam, inclusive, o tipo de educação a ser oferecido para os filhos da classe trabalhadora.

Para subsidiar a discussão, de que todos têm igualdade de oportunidades e o esforço individual será o balizador de entrada ou não no ensino superior traçamos, a partir de dados do Instituto de Educação Anísio Teixeira – INEP o perfil dos estudantes quanto à dependência administrativa da escola em que está inserido e construímos o padrão de aprendizagem a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM dos dois tipos de dependência administrativa: pública e privada.

No tocante à crença de que os estudantes cotistas são responsáveis pelo baixo aproveitamento nas universidades, solicitamos à Secretaria de Tecnologia e Informação – STI da Universidade Federal de Mato Grosso os relatórios do aproveitamento dos ingressantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Mato Grosso nos

anos de 2013 a 2016, para averiguar até que ponto essa crença se baseia na realidade.

## **A política de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil**

Considera-se que a política de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES) faz parte de um conjunto estratégico de ações que intencionam promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência afim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não (MOEHLECKE, 2002; p. 199).

Tais políticas, de acordo com Pereira e Zientarski (2011) têm seu início no ano de 1940 na Índia, contudo, sua expressão maior se deu nos Estados Unidos, especialmente na década de 1960, quando os movimentos por direitos civis reivindicavam igualdade de oportunidades a todos, independentemente de cor, da raça e sexo. Esse movimento teve como principais atuantes lideranças negras apoiadas por progressistas brancos que exigiram, segundo Guimarães (1997), além das leis anti-segregacionais, que o Estado garantisse a melhoria de condições de vida da população, então assolada pelas políticas econômicas de orientação acentuadamente neoliberal. Tais movimentos surgem, assim, como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres (GUIMARÃES, 1997, p. 223).

As políticas sociais se desenvolvem em um modelo de produção capitalista e, consideradas as limitações de suas possibili-

dades efetivas, torna-se evidente que não possibilitam a superação desse modo de produção. Constatado isto, tem-se, por outro lado, que estas permitem significativos avanços nas condições sociais e de efetivação da cidadania aos sujeitos sociais. Pereira (2011) trata da contradição que é marca da política social, ao afirmar que estas trazem em seu bojo as lutas dos trabalhadores contra a exploração, a necessidade de mão de obra e o reconhecimento do capitalismo que é necessário manter os trabalhadores minimamente satisfeitos, afim de que a ordem capitalista não seja condenada.

A política social é uma construção histórica e, como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos, mas sim, desde que colocada em um contexto democrático, em ter disputados seus meios e fins entre os projetos sociais desses sujeitos conscientes e ativos (SPOSATI, 2011, p. 105)

Tendo em vista que as políticas de Ações Afirmativas são pautadas pelo Estado em sua expressão de orientação neoliberal, e se desenvolvem em uma sociedade capitalista que prima pelo individualismo e pela concorrência, a defesa realizada pressupõe a meritocracia dos beneficiários, ainda que entendida enquanto um avanço no campo dos direitos sociais das classes alijadas, sobretudo do acesso à educação e das condições de ingresso no mercado de trabalho. Assim, seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 210).

Diante desta constatação, compreende-se que estas ações não tem como premissa a superação do modo capitalista de produção, o

que revela a natureza focalizada das políticas sociais, políticas que buscam promover, à médio e longo prazo, a equidade de oportunidade entre os indivíduos em condições desiguais, ficando entendido que o pertencimento a determinado grupo social excluído não é suficiente, o indivíduo deverá ter ou desenvolver determinadas qualificações, exemplificadamente, pode-se citar a política de cotas nos vários segmentos sociais (ALBUQUERQUE, 2015).

No contexto brasileiro, as discussões sobre a necessidade de implantação de políticas das políticas de Ações Afirmativas e algumas incursões legais se deram a partir do ano de 1968, porém de acordo com Benedito (2002), de modo ainda incipiente.

Com o marco da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu arcabouço legal avanços fundamentais no campo dos direitos sociais e contribuições à exemplo da garantia de cargos para deficientes em empregos públicos e garantia da proteção da mulher no mercado de trabalho, denota-se o sentido de reconhecimento, nos limites do marco jurídico, de regulamentações que se destinem às condições e necessidades específicas dos indivíduos e grupos sociais.

No entanto, de acordo com Souza e Portes (2011), as políticas de Ações Afirmativas ganharam notoriedade e publicidade no debate público a partir da “*III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*”, realizada em 2001, quando o Brasil era reiteradamente lembrado das suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades (GUIMARÃES, 2003, p. 252).

Vieira e Medeiros (2009) assinalam que, com a intenção de discutir e propor medidas de combate à discriminação racial, um

grupo de estudiosos e cidadãos pertencentes às organizações do movimento negro se reuniram e instituíram um Comitê Nacional, que apresentou como resultado a elaboração de um Relatório Final que listava 23 reivindicações da população negra no Brasil, e dentre entre elas, destacou-se a adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (HERINGER, 2005, p. 27).

Albuquerque (2015) cita como marcos importantes no caminho de construção de uma política de Ações Afirmativas nas universidades: a reserva de vagas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%) no Rio de Janeiro em 2002; o decreto presidencial 4.228, assinado em 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; e em 2004 o início de vestibulares universidades localizadas, já atendendo ao critério da reserva de vagas, contudo com variação das modalidades de ingresso de acordo com o normativas internas de cada instituição.

Na análise da implantação de algum tipo de política de Ações Afirmativas nas universidades federais do Brasil, até o ano de 2011, quando da aprovação da Lei de Cotas, Souza e Portes (2011) classificaram as modalidades de cotas em:

- a) reserva social – reserva de vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas;
- b) reserva racial – reserva de vagas à candidatos pretos, pardos e indígenas
- c) reserva socioracial – reserva de vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas e pretos pardos e indígenas;
- d) bônus social – acréscimos nas notas do ENEM aos can-

didatos oriundos de escola pública e/ou de regiões periféricas;

e) bônus socioracial – acréscimos nas notas do ENEM aos candidatos oriundos de escola pública e/ou de regiões periféricas e pretos pardos e indígenas;

f) processo seletivo específico.

Do total de 59 (cinquenta e nove) IES analisadas pelos autores mencionados, 16 (dezesesseis) apresentavam políticas específicas de reserva de vagas socioracial; 09 (nove) de reserva de vagas social; 03 (três) de reserva de vagas racial; 02 (duas) de bônus socioracial; 07 (sete) de bônus social e uma com processo seletivo específico, totalizando 38 (trinta e oito) instituições que apresentavam algum tipo de cota para atendimento da demanda social.

Em âmbito local, tem-se que o movimento nacional de luta por condições de inserção de segmentos sociais historicamente excluídos no ensino superior, teve na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) seu primeiro expoente com a Resolução n.º. 110 de 10 de novembro de 2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (CONSEPE). Esta Resolução, na defesa da implementação de políticas de natureza afirmativa na instituição, aponta para a necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas (UFMT, 2003). Conforme exposto neste documento, a oferta do quantitativo de vagas ficaria a cargo de cada faculdade, obedecendo o aumento em até 30% (trinta por cento).

Em 2011 é aprovada internamente, então, a criação de um Programa de Ações Afirmativas para estudantes de escola pública

e negros, que traz em suas considerações as reuniões e pareceres da Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2010; o Estatuto de Igualdade Racial instituído através da Lei nº 12.288/2010; o documento síntese do “*I Fórum da Diversidade da UFMT*”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; e cita a CF/1998 em seu objetivo de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV), além de reafirmar o direito social a educação (Artigo 6º). Este programa, que estabelece 50% de cotas dentro do universo de vagas oferecidas pela universidade, está focalizado no atendimento aos estudantes de escola pública e estudantes da escola pública negros.

A Lei 12.711 de 2012, respondeu a diversas polêmicas, inclusive jurídicas, no que se refere a legalidade e a justiça da implantação de cotas no ensino superior devido a implantação de cotas nas IES públicas. Diversas ações foram impetradas sobre a constitucionalidade das Ações Afirmativas. Assim, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STJ) julga favorável a legalidade das cotas no ensino superior, fortalecendo o Projeto nº. 73/99, que esperava por apreciação desde aquele ano.

Nesta perspectiva, convém pontuar que a implementação de políticas de Ações Afirmativas e, mais especificamente, a adoção de um sistema de cotas voltadas aos estudantes da rede pública, aos negros e pobres nas instituições federais de educação superior do país, ocupam um lugar de destaque quando falamos em democratização neste nível de ensino, considerando que há três argumentos básicos de justificação das políticas de ação afirmativa: reparação, justiça distributiva e diversidade (NETO E JÚNIOR, 2010, p. 346).

Entende-se que a igualdade apenas formal não garante as mesmas oportunidades, as mesmas condições de vida, de participação social, ou seja, não é suficiente para tornar acessíveis a quem é socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozam os indivíduos privilegiados. Torna-se necessário, assim, a afirmação, ou seja, a especificação do sujeito de direito, a fim de demonstrar a necessidade de conferir a esses grupos vulneráveis tratamento e proteção especial (GOMES, 2001, p. 47 - 48).

Assim, a concepção de equidade utilizada aqui parte do princípio de que a igualdade de oportunidades deve ser estabelecida de tal forma que a origem social ou econômica não afete a possibilidade de acesso aos bens sociais, como a educação.

É dentro desta lógica de Ações Afirmativas fundamentadas no princípio da distribuição que a adoção de políticas ganha legitimidade nas universidades públicas federais brasileiras, uma vez que possibilita a criação de mecanismos que possibilitem a este segmento uma trajetória acadêmica com qualidade, no sentido de conceder melhores condições de vida e de poder contribuir para um projeto de sociedade mais igualitária.

A partir de 2014, o INEP realizou uma pesquisa sobre o nível socioeconômico dos alunos com a intenção de contextualizar as medidas de aprendizagem, tendo como base os dados das respostas dadas pelos estudantes nos questionários da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) de 2011 e 2013, e do ENEM de 2011 e 2013, os dados são referentes a 10.970.993 (dez milhões, novecentos e setenta mil e novecentos e noventa e três) estudantes de 73.577 (setenta e três mil, quinhentos e setenta e sete) escolas estaduais, municí-

pais, federais e privadas. Foi então calculado o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), definidos sete níveis socioeconômicos:<sup>3</sup> muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto, para essa análise, do lugar do pobre na educação, consideraremos pobres os níveis: muito baixo, baixo, médio baixo, médio e médio alto e não pobre: alto e muito alto.

Para sistematização dos dados disponibilizados pelo INEP analisamos as 73.577 (setenta e três mil, quinhentos e setenta e sete) escolas de acordo com a rede a que pertence e as agrupamos por INSE, sendo que na rede privada foram consideradas àquelas com fins lucrativos e ensino regular, ficando de fora as cooperativas, as cenicistas, as filantrópicas, as de atendimento ao trabalhador e as de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados da rede pública de ensino do Brasil abarcam 65.248 (sessenta e cinco mil, duzentos e quarenta e oito) escolas. A rede estadual diz respeito a análise de 26.456 (vinte e seis mil, quatrocentos e cinquenta e seis) escolas, a rede municipal é representada por 38.446 (trinta e oito mil, quatrocentos e quarenta e seis) escolas, e da rede federal por 346 (trezentos e quarenta e seis). Os pobres representam 91% (noventa e um) dos atendidos, ou seja, 59.611 (cinquenta e nove mil, seiscentos e onze) escolas públicas atendem estudantes pobres, quando abrimos esses dados nos sete níveis do INSE, podemos fazer algumas outras análise; 1.304 (mil trezentos e quatro) escolas estão no nível muito baixo,

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre o INSE, cf. a Nota Técnica do INEP, disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>.

sendo que a rede federal de ensino não tem nenhuma escola neste nível, a rede estadual tem 342 (trezentos e quarenta e dois) e no INSE baixo temos 7.147 (sete mil, cento quarenta e sete) escolas; destas 70,50% (setenta e meio) são escolas municipais; 29,50% (vinte nove e meio) da rede estadual e meio por cento são escolas federais, num total de 03 escolas.

Quando da análise dos níveis alto e muito alto não encontraremos um número significativo de escolas, apenas 9% (nove) das escolas se enquadram, em números reais tem-se um total de 5.637 (cinco mil, seiscentos trinta e sete) escolas, sendo que parte dessas escolas 129 (cento vinte e nove) são da rede federal.

Contrariamente aos dados das escolas públicas, a rede particular vai demonstrar que esta é frequentada pelos não pobres e do universo de 8.089 (oito mil e oitenta e nove) escolas, 6.346 (seis mil, trezentos e quarenta e seis) dizem respeito aos níveis alto e muito alto. Quando se analisa em quais dos níveis do INSE os pobres estão inseridos, os encontraremos no nível médio e médio alto, comprovando mais uma vez o lugar ocupado pelo pobre e pelo não pobre na educação brasileira.

Aliada a essa análise e, com vista a fortalecer a discussão da educação dualista, chamaremos para o debate algumas outras pesquisas que dão conta de como a educação se desenvolve nessas duas esferas administrativas. O relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que *foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)* (INEP, 2012). Sendo que combina informações de desempenho nas avaliações nacionais –

Prova Brasil e/ou Saeb com informações da escola disposta no Censo Escolar de aprovação/reprovação e evasão. Publicado anualmente pelo INEP em 2015 revela que no ensino fundamental anos iniciais a rede privada tem como nota 6.8, enquanto a rede pública 5.3; no ensino fundamental anos finais a primeira tem 6.1 e a segunda 4.2; no ensino médio a diferença é ainda mais perceptível a rede privada com 5.3 e a pública com 3.5

Conclui-se que os estudantes das escolas públicas não estão nas mesmas condições de aprendizagem dos estudantes das escolas privadas, o direito acaba por ser negado, desde a educação básica o direito ao acesso a uma educação de qualidade, a permanência na escola e, ainda, diplomação na idade certa.

O ensino médio, nível que antecede o ensino superior, e que garantirá a apreensão do conteúdo que balizará as provas de entrada nas universidades, nos apresenta uma diferença gritante, ao pobre é ofertada uma educação descompromissada com a continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a formação humana em sua totalidade, intentando formar o pobre para atender às demandas impostas pelo capital (FRIGOTTO, 2003).

O ENEM configura como importante fonte de dado estatístico para pautar a análise da dualidade que marca as políticas educacionais, ou seja a educação ofertada às camadas mais empobrecidas da população e às camadas mais abastadas. Instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, e realizado anualmente desde então pelo INEP e pelo Ministério da Educação (MEC), este exame tem como principal objetivo, de acordo com a Portaria nº. 468 de 03 de abril de 2017, avaliar se o estudante apresenta, *ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecno-*

*lógicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.*

Sendo assim, a média das escolas privadas e públicas no ENEM contribuem para que possamos desenhar o tipo de cada educação oferecida. Para a construção dessa média, este estudo pauta-se no relatório publicado pelo INEP (2015), para, a partir delem sistematizar informações pertinentes e as consolidar em dois tipos de dados. A Para isso somamos a média de todas as escolas, conforme dependência administrativa e após dividindo pelo número total, obtém-se a média daquela determinada dependência administrativa, a saber pública e/ou privada.

A média do ENEM (2015) das escolas públicas foi de 495,54 (quatrocentos e noventa e cinco vírgula cinquenta e quatro) e das privadas de 568,09 (quinhentos e sessenta e oito vírgula nove), tais dados nos mostram que se é parcialmente verdade que as políticas do Estado brasileiro têm garantido a entrada dos pobres na escola, essa educação não é a mesma oferecida aos ricos *uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres [...]. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos* (NÓVOA, 2009, p. 64).

Ainda no que se refere à entrada na escola, quando da análise dos indicadores sociais relacionados à educação realizado pelo IBGE, os dados indicam que a cor/raça acentua ainda mais as diferenças causadas pela pobreza. O levantamento dos brasileiros entre 20 e 22 anos entre 20 e 22 anos revela que 71% (setenta e um por cento) dos brancos e apenas 52% (cinquenta e dois por cento) de negros, pardos e indígenas concluíram o nível médio.

Afirmamos, assim, tomando como referência a compreensão da trajetória “dual” da educação brasileira e consolidando postura ético-política em contraposição ao pensamento liberal de que todos os estudantes, quer sejam de escolas públicas ou privadas, gozam das mesmas condições de entrada no ensino superior, o que os índices expostos acima se encarregam de contra evidenciar.

Para discutir a crença de que os cotistas são os responsáveis pelo baixo aproveitamento e evasão nas universidades, analisamos dos ingressantes na UFMT nos anos de 2013 a 2016: a situação da matrícula dos 23.002 estudantes que se matricularam nos anos de 2013 a 2016, e as taxas de aprovações e de reprovações.

O estudo nos revelou que dos 23.002 (vinte e três mil e dois) estudantes matriculados no período avaliado apenas 13.594 (treze mil, quinhentos e noventa e quatro) estão em situação de matriculados no período; ou seja 41% (quarenta e um) dos que se ingressaram na Universidade Federal de Mato Grosso nos anos estudados não estão mais matriculados na instituição. E dos que estão matriculados temos: 6.846 (seis mil, oitocentos e quarenta e seis) de ampla concorrência e 6.748 (seis mil, setecentos e quarenta e oito) cotistas. Evidenciando que a evasão do estudante da universidade acontece na mesma proporção, sendo ele cotista ou não.

Ao analisarmos as aprovações percebemos que um número pouco significativo de estudantes apresentou de 90% (noventa por cento) a 100% (cem por cento) de aprovação nas disciplinas cursadas, menos de 110 (cento e dez) entre os estudantes cotistas e 98 (noventa e oito) discentes de vaga de ampla concorrência. Evidencia-se, ainda, que 43,42% (quarenta e três vírgula quarenta e dois por cento)

dos estudantes cotistas e 44,47% (quarenta e quatro vírgula quarenta e sete por cento) dos estudantes de ampla concorrência tiveram menos de 60% (sessenta por cento) de aprovação, e que 2,7% (dois vírgula sete) cotistas e 2,8 (dois vírgula oito) de ampla concorrência não tiveram aprovação no período estudado.

Tais dados são reveladores da condição de aprendizagem ou de não aprendizagem no ensino superior. Pôde-se comprovar que a política de Cotas não é responsável pelas altas de taxas de reprovações, visto que elas acontecem na mesma proporção tanto com os estudantes de vaga cotista como de ampla concorrência.

## **Conclusão**

De modo algum se quer afirmar que a processualidade histórica se desenrola de maneira linear, projetável, harmônica, ou previamente determinada. Contrariamente, o processo histórico de construção da sociabilidade, de avanços e retrocessos, só se constrói nas relações de luta entre as classes antagônicas – e daí a necessidade de se apreender a contradição imanente ao processo e à teoria crítica como um todo. Obrigados pelas reivindicações da classe trabalhadora, para mantê-la oprimida e garantir as funcionalidades do mercado, em alguns momentos históricos o sistema capitalista (através do Estado, compreendido em sua funcionalidade dentro do sistema) consolida estruturas institucionais e políticas sociais que promovem benefícios ao trabalhador, ao mesmo tempo em que cumprem a função de atender necessidades de mercado. No entanto, entende-se que a forma efetiva de verdadeira superação dessa condição reside na superação da própria sociedade capitalista.

Em continuidade à essa lógica interpretativa e de pensamento, entende-se que, historicamente, a educação no Brasil não se configurou de modo unitário, ou seja, os filhos classe trabalhadora e das classes dominantes e abastadas não recebem as mesmas condições de acesso às políticas educacionais. Porquanto, afirmar que através do ENEM todos terão as mesmas condições de entrada no ensino superior é improcedente. Melhores condições serão ofertadas a partir do momento em que as políticas educacionais como um todo sejam pautadas no princípio da igualdade, no qual a oferta dos serviços não será mais distinta para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos das camadas enriquecidas.

Considerar que a Lei das Cotas, ou ainda, a entrada dos cotistas nas instituições federais de ensino superior é responsável pelo grande número de reprovações, baixo aproveitamento e evasões constitui em análise simplista, simplória e equivocada das políticas voltadas para a educação, das condições de desigualdades socioeconômicas e socioculturais que historicamente se perpetuam e renovam no país, enfim, da própria sociedade brasileira.

## Referências

ALBUQUERQUE, R. *Resiliência Organizacional: O caso da Ação Afirmativa da UFMT*. 2015. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Nove de Julho.

BENEDITO, V. Ações afirmativas à brasileira: em busca do consenso. *Cadernos CRH*, v. 15 n. 36, 2002.

BRASIL, *Lei nº 12.711*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *PORTARIA n° 468*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 2017.

CONTINS, M. SANT'ANA, L.C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, v. 4, n° 1, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Ed. Cortez: Rio de Janeiro, 2003

GOMES, J. B. B. *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. In: Revista de Informação Legislativa. v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. de 2001

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34. 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. *Acesso de negros às universidades públicas*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HERINGER, R. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: Um balanço do período 2001 - 2004*. In: I WorkShop da Rede de Estudos de Ação Afirmativa, Rio de Janeiro, 2005.

MOEHLECKE, S. *Ação Afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v.117, n. 11. p. 197-217, 2002.

NETO, C. P. S.; JÚNIOR, J. F. *Ação Afirmativa: Normatividade e Constitucionalidade*. Disponível em: <<https://goo.gl/j5P9z8>>. Acesso em: 15 maio 2016>.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Informações Estatísticas 2012 – 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados> Acesso em: 15 maio 2016.

PEREIRA, P. A. P. *Política Social. Temas e Questões*. 3. Ed. São Paulo : Editora Cortez, 2011.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. *Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil*. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. *As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais*. In: Revista de Estudos Pedagógicos, v. 92. n. 232, p. 516-541, 2011

SPOSATI, A. *Tendências latino-americanas da política social pública no século 21*. In: Revista Katálisis, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./jun. 2011, p. 104-115

VIERA, P. A. S ; MEDEIROS, P. M *Ações afirmativas no Brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social*. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/bBJUcW>>. Acesso em: 23 jan. 2017..