

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

### PUBLIC EDUCATION POLICIES: AFFIRMATIVE ACTIONS IN BRAZIL

Jucele Gomes de Sales  
Lucia de Souza Lemos  
Enes Cruz Hora da Silva  
Viviane Alves de Carvalho  
Maria Isabel de Silva Monteiro Dias  
Ana Elizabete dos Santos Sá Barreto

#### RESUMO

Este texto configura-se como requisito avaliativo da disciplina “Tópicos Especiais de Políticas Públicas” no eixo Educação, ministrada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco e aborda alguns elementos das políticas públicas de acesso e permanência na educação superior e na educação básica no Brasil, tomando como ponto de análise algumas ações afirmativas, como o sistema de cotas. Busca-se aqui apresentar alguns elementos a partir da discussão contida nos textos trabalhados em sala de aula, trazendo pontos de reflexão sobre as experiências desenvolvidas em diferentes realidades.

**Palavras-chave:** educação, políticas públicas, ações afirmativas.

#### ABSTRACT

This text is configured as an evaluative requirement of the discipline “Special Topics in Public Policy” in the Education axis of the postgraduate program in Public Policy at the Federal University of Pernambuco and addresses some elements of public access and permanence policies. in higher education and basic education in Brazil, taking as a point of analysis some affirmative actions, such as the quota system. The aim here is to present some conceptual elements from the discussion contained in the texts worked in the classroom, bringing points for reflection on the experiences developed in different realities.

**Keywords:** education, public policies, affirmative actions.

#### **Conhecendo a situação e os conceitos**

Como nos aponta Souza (2006) os programas e ações de governo são a tradução de propósitos e plataformas dos governantes e isso se dá através da formulação de políticas públicas que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Entre os diversos conceitos de Políticas Públicas a autora destaca as contribuições de Peters (1986) que aborda as ações de governo como a soma das atividades dos governantes, que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos; e as de Dye (1984) que sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

As políticas públicas de ações afirmativas, como afirma Menezes (2001) são um conjunto de iniciativas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas.

Ao analisar as contribuições de diversos autores, o nosso texto base compila os principais objetivos das ações afirmativas: a) o combate à discriminação; b) a redução da desigualdade; c) a transformação social; d) a garantia de acesso à educação e ao mercado de trabalho; e) a integração de diferentes grupos; e f) a valorização da diversidade.

Na educação, as ações afirmativas, frequentemente, se expressam por meio do sistema de cotas. A adoção desse sistema para o acesso ao ensino público e gratuito como política surge como possibilidade concreta de inclusão de grupos excluídos ou vulneráveis, seja por critérios socioeconômicos ou étnicos.

A Lei nº 12.711, promulgada em agosto de 2012, estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais de educação aos alunos oriundos integralmente do ensino público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os outros 50% das vagas restante permanecem para concorrência geral.

Há uma subdivisão nas vagas reservadas às cotas que considera, além da origem educacional, a renda familiar. Ainda é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

### **Um Mundo de possibilidades**

No artigo “A experiência brasileira em ações afirmativas e a produção do conhecimento”, de Carlos Siqueira, encontra-se a informação de que a primeira primeira medida estatal que visava a discriminação positiva, no século 20, foi proposta por B. R. Ambedkar, em 1919, mas só em 1932 a proposta que envolvia representação das diferentes castas no poder legislativo na Índia foi acatada pelo governo colonial britânico da época. Siqueira segue informando que passados mais de 80 anos desse primeiro marco, estima-se que cerca de um quarto dos países do mundo tem alguma forma de ação afirmativa na admissão de estudantes no ensino superior, e muitos desses programas surgiram nos últimos 25 anos, sem contar com outras iniciativas no campo da política representativa e do mercado de trabalho.

Sobre estes dados, as professoras Laura Jenkins e Michele Moses no artigo intitulado “Iniciativas de ações afirmativas ao redor do mundo” apontam que países tão diferentes e com histórias tão diversas, como a Alemanha, o Sri Lanka e Israel, adotaram alguma medida de ação afirmativa com o objetivo de promoção de igualdade de oportunidades e justiça social. As autoras passam a discutir alguns elementos históricos dos vários países e a descrever brevemente suas experiências, numa análise comparativa com a experiência brasileira.

Embora algumas nações como a Índia, Tanzânia e os Estados Unidos apresentem políticas de ação afirmativa e programas por um período mais longo de tempo, a maioria dos programas para estudantes no ensino superior foi iniciada nas décadas de 1990 e 2000.

A África do Sul, livre do *apartheid*, tem alguns programas alternativos de acesso que começou admitindo estudantes desfavorecidos, e outros programas de admissão que consideram uma variedade de indicadores socioeconômicos relacionados à moradia, educação e circunstâncias familiares.

As políticas francesas, por sua vez, priorizam e recrutam estudantes a partir das localidades ou escolas de vulnerabilidade socioeconômica, com base no ZEPs (Zones d'Education Prioritaire, ou áreas de educação de prioridade).

Na política da Índia, a estratégia é remover os mais abastados e prósperos da elegibilidade das

vagas reservadas para os grupos oficialmente designados como “Outras Classes Atrasadas”, uma categoria que combina a casta e o critério orientado pela classe sociais.

As ações realizadas em Israel, por sua vez, têm integrado *status* socioeconômico, etnia e nacionalidade. As categorias de admissões estão centradas nos desafios estruturais que os estudantes enfrentam, tendo como base residir em regiões desfavorecidas e frequentar escolas de baixa qualidade.

Além desse padrão da expansão global, outros padrões significativos emergiram desses dados, a saber: a relevância de gênero como categoria demográfica mais proeminente usada para elegibilidade de ação afirmativa, ficando à frente de etnia (organizadas por regiões étnicas) e classe/renda (demarcadas geralmente área de residência determinadas como desfavorecidas).

Já a ação afirmativa brasileira é orientada pela raça, mas também inclui outros estudantes considerados como em desvantagem, tais como aqueles do ensino médio, oriundos da escola pública ou estudantes com baixa renda familiar.

Ao discutir as implicações desses exemplos de política internacional para combater as desigualdades sociais no ensino superior, Jenkins e Moses (2014) afirmam que as ações afirmativas não pretendem uma solução completa para a pobreza ou a discriminação, mas fazer com que os sistemas de educação possam fornecer oportunidades justas para estudantes empobrecidos ou sub representados frequentarem faculdades e universidades seletivas. Destacam ainda que índices, zonas e outros elementos sociais não substituem o papel da raça, etnia ou gênero, principalmente enquanto o racismo passado ou presente, castismo, sexismo, ou outras barreiras ainda modelarem as oportunidades, no entanto, percebem que os programas de ação afirmativa bem projetados estão cada vez mais combinados a tais categorias sociais, no sentido de se tornarem justas, podendo ser melhor desenvolvidas para refletir e combater a forma como as múltiplas formas de desvantagem cruzam a vida dos estudantes.

### **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior<sup>1</sup>**

Os autores trazem um panorama geral de abordagem da análise do sistema de cotas, como reflexo de ações afirmativas de políticas públicas destinadas ao ingresso no ensino superior, por vários segmentos da sociedade que sofrem discriminação. Tendo em vista os vários problemas da desigualdade social, o preconceito, a baixa qualidade da educação das escolas públicas, a pobreza e a marginalização, que inviabilizam o acesso ao ensino superior, os autores afirmam que o sistema de cotas é capaz de auxiliar no resgate da dignidade da pessoa humana.

A pesquisa tem como objetivo central a discussão da implementação de reservas de vagas no ensino superior brasileiro, mediante o sistema de cotas nas universidades públicas, trazendo considerações sobre os polêmicos debates nacionais, quanto às iniciativas de implementação da política, sua complexidade e consequências. Também é importante lembrar que no trabalho são ressaltados os posicionamentos contrários e favoráveis às cotas no ensino superior público.

Dessa forma, segundo Haas e Linhares (2012), a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas se justifica pelo restrito acesso da população brasileira ao ensino superior, principalmente a população afrodescendente e indígena, que sofre grande desigualdade social e discriminação, conforme mostram as pesquisas. O trabalho é de grande relevância porque traz a temática de políticas públicas de ações afirmativas como forma de política capaz de alocar recursos

---

<sup>1</sup> HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 93, n. 235, p.836-863. 2012.

em benefício de pessoas pertencentes a segmentos sociais discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica histórica brasileira. Ressalta, ainda, a necessidade dos debates e discussões acerca de medidas compensatórias para esses grupos minoritários ou excluídos e a aplicação das normas vigentes que tratam dessas políticas, visto que a discriminação é histórica e enraizada no cerne da sociedade, mostrando-se bem mais complexa do que possa parecer.

### **Educação superior: políticas públicas para inclusão social<sup>2</sup>**

No texto é feita uma análise das políticas públicas instituídas a partir de 1990, as quais visavam proporcionar aos jovens de camadas populares da sociedade brasileira o acesso ao ensino superior, com foco especial no ProUni. Essa análise objetivou verificar a relação entre o público e o privado, em paralelo ao discurso oficial de inclusividade utilizado pelos governos, que desconsideraram a qualidade do ensino oferecido pelas instituições participantes dos programas. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa qualitativa, empírica, com base teórica em levantamento documental e bibliográfico, seguido por um *survey* aplicado em uma amostra de bolsistas de duas Instituições de Ensino Superior de São Paulo.

As autoras iniciam o estudo com um histórico da educação superior brasileira desde o período colonial, quando jovens abastados iam realizar seus estudos nas universidades europeias, ou outros poucos indivíduos que, menos providos social e financeiramente, ingressavam na vida religiosa e eram introduzidos no mundo das ciências através da igreja católica.

Com a chegada da Família Real ao país, houve a criação de escolas isoladas de educação superior, focadas na educação de profissionais que atendessem às necessidades do Estado. O texto também informa da criação, em 1920, da Universidade do Rio de Janeiro (a primeira do Brasil), da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, destacando as características e desafios enfrentados por cada uma delas. O referido artigo aborda a luta dos estudantes pela democratização da universidade, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), no início dos anos 1960 (momento em que aumentava o número de IES no país), a implantação da Reforma Universitária por meio da Lei n.º 5.540, pelo governo militar, em 1968, e suas consequências.

Aprile e Barone ressaltam o incentivo do Estado, desde meados de 1990, à abertura e expansão das IES privadas em contraste com as restrições ao apoio e manutenção das instituições públicas federais, dependentes financeira e administrativamente do governo federal, e a superposição ou dualidade de modelos de universidades possibilitada pelos Decretos nº 2.207 e nº 2.306, de 1997, e nº 3.860, de 2001, de inspiração neoliberal e forte influência do Banco Mundial, o que suscita uma crise institucional das universidades atuais, cada vez mais com características neoprofissionais e heteronomias e de competitividade.

As autoras apresentam dados que confirmam que “a educação superior continua sendo um segmento educacional voltado para a minoria” e lembram do caráter compensatório das políticas de acesso ao ensino superior e, no caso do ProUni, também uma ação afirmativa, já que garante a participação de pessoas de diferentes etnias. No artigo, as autoras discorrem sobre as seguintes ações voltadas para a educação superior: o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC), criado nos anos 1970, mas só institucionalizado em 1992 (Lei nº 8.436); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999; o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído

---

<sup>2</sup> APRILE, M.; BARONE, R. Educação Superior: políticas públicas para inclusão social. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

em 2004 e implantado em 2005, esse sendo mais detalhado no estudo, classificado pelas autoras como uma política focalizada e compensatória, de prática privatista e de ação afirmativa.

Ao concluir seu trabalho, as autoras lançam novas questões a serem respondidas sobre o ProUni e destacam as suas limitações quanto à “qualidade da formação acadêmica ofertada aos egressos do ensino médio”, o que colaboraria para o aumento da distância entre os distintos estratos da sociedade, porém, reconhecem a importância das políticas de inclusão social no ensino superior, o que reforça a necessidade de se realizar cada vez mais estudos que articulem “práticas de regulação e emancipação social”.

Ao fazer um paralelo do texto em foco com o cenário atual da educação superior brasileira, percebemos o agravamento das condições da universidade pública federal com a intensificação da retirada de incentivos à pesquisa e até de recursos básicos para a subsistência das instituições, além de reiteradas afrontas à autonomia universitária e aos direitos de cátedra e expressão no seu interior.

### **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior<sup>3</sup>**

A partir de dados reveladores, este artigo aborda o processo de formação da educação secundária relacionado à preparação dos alunos para o ensino superior nas diversas regiões do país e analisa a política pública para democratização do acesso ao ensino universitário, comparando o ensino público e o privado.

Os autores refletem sobre os novos desafios do ensino público, os principais mecanismos de acesso e a legislação educacional vigente. Em uma determinada conjuntura, é estudada a ampliação dos recursos públicos para a educação de nível médio e superior e as metas educacionais, identificando as ações de avaliação, valorização e melhoria de ensino, a formação docente, o incentivo ao discente e o fortalecimento do ensino público.

Após décadas de baixos investimentos na educação superior, registrados nos governos de FHC e seus antecessores, são destacadas as iniciativas estruturadoras para ampliação do acesso, melhoria e expansão, inclusive com a interiorização do ensino superior, em instituições públicas do País, a partir do governo Lula.

Os autores destacam e analisam as várias iniciativas de políticas públicas, a exemplo do ProUni, Reuni e também o Fies e o Enem, a criação do Sisu e, por fim, evidenciam a lei de cotas que possibilitou o acesso para estudantes pardos, negros e índios, além dos alunos de baixa renda, provenientes da rede pública de ensino.

Desta forma, os dados apresentados pelos autores revelam a relação entre o crescimento econômico e a ampliação das universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas, destacando inclusive esse processo de crescimento por regiões e trazendo dados que evidenciam que, apesar dessas iniciativas do governo, a defasagem permanece. Portanto, a realidade brasileira mostra-se, ainda, muito aquém das necessidades internas de crescimento do País, mesmo considerando as bases legais.

Na relação entre as iniciativas do Governo Federal e as questões sociais vigentes, os autores destacam as contradições que impactaram o desenvolvimento almejado, aumentando o desafio do poder público, a exemplo da instituição do Fundef (1996 a 2006) que buscou a universalização do ensino fundamental com a ampliação do ensino médio, mas agravou a situação dos estados, sem recursos suficientes para investir no ensino médio (Carmo, 2018). Só com a instituição do Fundeb

---

<sup>3</sup> CARMO, E.; CHAGAS, J.; FIGUEIREDO FILHO, D.; ROCHA, E. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

(2007) houve uma melhor condição no encaminhamento a universalização do ensino médio, mas ainda há a questão dos alunos que necessitam trabalhar, além de estudar, ocasionando altas taxas de reprovação e evasão (de 13,4% a 12,6%).

Além das redes públicas estaduais não conseguirem atender a contento as necessidades educacionais da sociedade, elas também não receberam recursos suficientes, dados esses apresentados pelos autores e comparado às escolas privadas, no que se referem às aprovações, evasões, repetências e carga horária, onde se percebe que as escolas públicas são sempre mais deficitárias. Nessa questão, os autores refletem sobre uma transposição desse problema do ensino médio da rede pública para o ensino superior, trazendo desafios a serem superados.

Tentando equalizar as diferenças entre as escolas, o Estado estabeleceu políticas educacionais para instituir, por exemplo, uma base mínima de conteúdo no âmbito nacional, além de exames para avaliação nacional destes alunos. Neste momento os autores consideram a contradição existente na sobrevalorização da competitividade, em detrimento da cooperação; desafio que precisa ser enfrentado coletivamente, sendo dado à escola a tarefa de compreender a realidade da comunidade onde está inserida e criar condições para que os seus alunos ingressem na universidade.

Analisando os resultados gerais do Enem, os autores destacam que as diferenças regionais não são alarmantes. No entanto, há uma visível discrepância entre o ensino público e o privado. Em gráficos, é possível observar no texto que, enquanto as escolas federais ultrapassam a média de pontuação das privadas, as estaduais, às quais cabe a oferta do ensino médio regular, têm resultados inferiores.

Os autores historicam as ações de políticas para acompanhar e avaliar o ensino brasileiro, considerando que o Governo Federal assumiu a condição de avaliador desse bem social comum. Através dos dados do Enade (2004) e do IGC (índice de classificação dos cursos avaliados nas IES), apresentam dados comparativos entre instituições de ensino superior públicas e privadas. Nos resultados globais, as públicas são mais bem avaliadas, com elevada qualificação do seu corpo docente, crescimento do percentual de doutores, regime de trabalho de tempo integral, qualidade que se reflete nas melhores notas da avaliação, mostrando o domínio quase absoluto das instituições públicas.

Portanto, este artigo traz dados reveladores que permitem desmistificar a ideia de “incapacidade e ineficiência” do serviço público, entendendo mais do que nunca o processo de instituição do ensino superior como dever do estado, além de sua estreita relação com o ensino médio e a necessidade do investimento no docente, no discente e no ensino público, ao contrário do que lamentavelmente observa-se na atual conjuntura de retrocesso que pode trazer consequências muito negativas para toda a sociedade.

#### **A realidade de cada escola e a recepção de políticas educacionais<sup>4</sup>**

O artigo analisado teve sua pesquisa realizada no campo do projeto Observatório Educação e Cidade. Uma das finalidades do Observatório é analisar a recepção das políticas relacionadas às avaliações em larga escala em contextos municipais.

Neste caso, o estudo relata como foi a aceitação de uma ação de impacto da avaliação em larga escala no Brasil, no que se refere à Prova Brasil, considerando a concepção de gestores de uma Secretaria Municipal de Educação, gestores de escolas e de representantes sindicais em alguns

---

<sup>4</sup> ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; MARTINS, L. A realidade de cada escola e a recepção de políticas educacionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

municípios da Baixada Fluminense. A proposta foi analisar as leituras e as reinterpretações de políticas nacionais nos municípios, focando na recepção da citada prova.

É condição *sine qua non* que toda Nação realize aferição dos conhecimentos adquiridos por seus estudantes nas escolas firmadas em todo seu território. Para isso, o Brasil realiza testes padronizados, com exames de larga escala em avaliações externas, que são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

É através da aplicação desses testes de Língua Portuguesa e Matemática que o Inep monitora os índices de qualidade da Educação. Estabelecidos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Ministério da Educação, as secretarias de educação (estaduais e municipais) e as escolas envolvidas podem delinear ações e lançar recursos para aprimorar o desempenho dos estudantes.

Foi concluído no artigo que os grupos estudados (gestores de uma Secretaria Municipal de Educação, gestores de escolas e representantes sindicais) identificaram como principal argumento contrário às avaliações em larga escala o suposto desrespeito às “realidades escolares”. Essa crítica à padronização das avaliações aponta questões relevantes como a pluralidade e a estratificação presentes nos sistemas educacionais. Mas, uma avaliação de larga escala é uma avaliação que é realizada fora do contexto da escola e de forma padronizada.

O texto relata as insatisfações e protestos em relação à política de aplicação dos exames em larga escala, pois, de fato, sem infraestrutura escolar mínima a aferição de dados fica comprometida, o que comprova que o *ranking* divulgado não reflete a real realidade das escolas.

### **Tratado das inconsistências do Ideb<sup>5</sup>**

O ensino público precisa de meios para avaliar sua qualidade, eficiência e eficácia e é através das avaliações que esses aspectos são analisados. E como garantir que esses meios de avaliação sejam confiáveis? Como a análise é baseada na pontuação final do resultado, muitas escolas tendem a buscar artifícios para atingir uma pontuação alta na avaliação. Essas avaliações são necessárias, não para classificar ou punir, mas para identificar onde estão as falhas para assim poder corrigi-las.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou e implantou, no início dos anos 90, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para medição do desempenho dos estudantes, sem incluir os aspectos intra e extra escolares com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (conhecida como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador que permite a análise comparada entre escolas e redes de ensino. Esse instrumento utiliza duas avaliações distintas, uma interna à escola, medida pelo fluxo escolar, e outra externa, medida pela média de desempenho nas provas do SAEB.

O texto alerta que é preciso tomar cuidado com o instrumento de avaliação para não o tornar mais importante que o próprio objeto avaliado. O foco principal é oferecer aos estudantes um ensino público de qualidade, com ações dos gestores em políticas públicas educacionais direcionadas as falhas detectadas através das avaliações. O importante é o produto dessas políticas (ensino público de qualidade) que irá chegar ao público alvo (os estudantes).

Essas avaliações são os instrumentos utilizados também para monitoramento das políticas

---

<sup>5</sup> FIGUEIREDO, D. *et. al.* Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do Ideb. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 26, n. 100, p. 552-572, 2018.

públicas educacionais elaboradas pelos governos federal, estadual e municipal. Por isso precisam ser bem elaboradas, com o cuidado de observar não só os critérios dos alunos e professores, mas fazer uma análise de todo o contexto intra e extraescolar e colher informações tanto quantitativas como qualitativas.

Os instrumentos de avaliação são criticados por serem padronizados, mantendo um mesmo padrão para um país tão grande e diversificado, com muitas regiões de perfis socioculturais e econômicos diferentes. Como pode um mesmo instrumento avaliar a educação em regiões tão distintas e com costumes e condições tão diferentes? São muitos os fatores que podem influenciar essas avaliações, como por exemplo, a comunidade onde a escola está localizada e o contexto social no qual os estudantes estão inseridos.

As avaliações têm como objetivo, com foco nos resultados, fornecer aos gestores subsídios para formulação de políticas públicas educacionais, além de prestar contas à sociedade. Esse processo identifica falhas e lacunas a serem corrigidas, determinando ações com esse propósito, mas sem o intuito de punição.

## Referências

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação Superior: políticas públicas para inclusão social. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009. [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/6-Rev\\_v2n1\\_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf)

CARMO, Erinaldo. Federalismo e Políticas Públicas Educacionais. Revista Espaço Público, v. 3, 2019. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspublicas/issue/view/2714/showToc>

CARMO, Erinaldo, et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online], v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200004>

DYE, Thomas. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice Hall, 1984.

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero, SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais* [online], v. 26, n. 100, p. 552-572, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-403620180026001178>

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online], v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>

JENKINS, Laura; MOSES, Michele. Iniciativas de ações afirmativas ao redor do mundo. *International Higher Education*, Revista Ensino Superior, Campinas, n. 77, p. 5-6, 2014. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/iniciativas-de-aco-es-afirmativas-ao-redor-do-mundo>

MENEZES, Paulo Lucena de. A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98->



0112.pdf

SIQUEIRA, Carlos. A experiência brasileira em ações afirmativas e a produção do conhecimento. [https://www.academia.edu/11797807/A\\_experi%C3%Aancia\\_brasileira\\_em\\_a%C3%A7%C3%B5es\\_afirmativas\\_e\\_a\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_conhecimento](https://www.academia.edu/11797807/A_experi%C3%Aancia_brasileira_em_a%C3%A7%C3%B5es_afirmativas_e_a_produ%C3%A7%C3%A3o_do_conhecimento)

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, n. 16, p. 20-45, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

VASCONCELOS, C.; CARMO, E. Política pública de valorização e incentivo à docência: o exemplo do Pibid. Espaço Público, v. 3, 2019. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspUBLICAS/article/view/238804/30524>