10 ANOS DA LEI DE COTAS

Conquistas e perspectivas

Organização:
Rosana Heringer
e Denise Carreira

LEPES
fe Faculdade de Educação - UFRJ
UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ação educativa

10 ANOS DA LEI DE COTAS

Conquistas e perspectivas

Rosana Heringer e Denise Carreira

(Organizadoras)

10 ANOS DA LEI DE COTAS

Conquistas e perspectivas

Faculdade de Educação da UFRJ

Ação Educativa

© LEPES/FE-UFRJ e Ação Educativa

10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas

Organizadoras: Rosana Heringer e Denise Carreira

Capa: Gledson Neix
Revisão: Agnaldo Alves
Diagramação: Gabriela Honorato
Comunicação: Juliane Cintra e Janaina Uemura

www.pesquisaleidecotas.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

10 anos da Lei de Cotas [livro eletrônico]:

conquistas e perspectivas / [organização] Denise Carreira, Rosana Heringer. -- Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação UFRJ : Ação Educativa, 2022.PDF

Vários
autores.
Bibliografia.

ISBN 978-65-89302-02-5

22-129718 CDD-

Índices para catálogo sistemático:

1 Universidades públicas : Cotas : Brasil : Políticas educacionais
379.1180981

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Sumário

Introdução (Rosana Heringer e Denise Carreira)..... 7

Metodologia (Rosana Heringer) 13

Parte I - Análise dos dados nacionais

Capítulo 1 - Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas (Gabriela Honorato; Carolina Zuccarelli; Flavio Carvalhaes; Melina Klitzke e Ruan Coelho) 35

Parte II - Estudos de caso

Capítulo 2 - Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFPA (Lúcia Isabel da Conceição Silva) 69

Capítulo 3 - Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFRB (Dyane Brito Reis e José Raimundo Santos) 146

Capítulo 4 - Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros - Estudo de caso da UFMG (Rodrigo Ednilson de Jesus) 212

Capítulo 5 - Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros - O caso da UFRJ (Rosana Heringer; Jussara Marques de Macedo; Monica de Souza Houri e Liliane Souza e Silva) 264

Capítulo 6 - Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros - Estudo de caso da UFPR (Paulo Vinicius Baptista da Silva) 335

Capítulo 7- Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados – MS (Eugenia Portela de Siqueira Marques, Átila Maria do Nascimento Corrêa e Aline Anjos da Rosa) 387

Capítulo 8 - Uma leitura crítica dos estudos de caso da pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil* (Adilson dos Santos e Sales Augusto dos Santos) 421

Parte III - As políticas de ação afirmativa e a avaliação institucional

Capítulo 9 - A avaliação institucional no SINAES e a institucionalização da Lei de Cotas: desafios e potências (Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza e Jéssica Teixeira) 454

Considerações finais e recomendações (Denise Carreira e Rosana Heringer)..... 519

Anexo 1 – Seleção de cursos a partir da média das notas de corte do Sisu..... 528

Anexo 2 – Roteiro de entrevistas 532

Anexo 3 – Roteiro das rodas de conversa..... 536

Anexo 4 – Notas metodológicas – análise dos dados nacionais..... 547

Anexo 5 – Tabelas criadas – PNAD..... 561

Anexo 6 – Tabelas criadas – Censo da Educação Superior..... 575

Anexo 7 – Equipe de pesquisa 595

Anexo 8 – Programação do Seminário 615

Sobre os autores 622

Introdução

Denise Carreira

Rosana Heringer

No ano de 2022 celebram-se os dez anos de vigência da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Esta lei tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escola pública, com renda *per capita* até 1,5 salário mínimo, pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de educação no Brasil, incorporando em 2016 os estudantes com deficiências. Dentre estas instituições, encontram-se as 69 (sessenta e nove) universidades federais existentes no país em 2022.

A celebração dos dez anos da lei representa um momento histórico de enorme relevância, num país violentamente racista, que conviveu com mais de 350 anos de escravidão e com mais de um século de negligência e invisibilização da população afro-brasileira. Apesar da luta e da resistência políticas que vêm de muito longe, as conquistas da população negra e indígena no Brasil por direitos são recentes em nossa história e precisam ser celebradas, continuadas, expandidas e fortalecidas nas próximas décadas como uma agenda de toda a sociedade brasileira. E a Lei de Cotas é um marco importante nesta luta por direitos.

As universidades federais que ampliaram o ingresso desta população através das cotas são instituições marcadas historicamente pelo elitismo branco e pela restrição do acesso ao longo da sua história. Foi principalmente a partir dos anos 2000 que universidades públicas brasileiras passaram a adotar mecanismos de ampliação de acesso aos seus cursos de graduação, após grande mobilização de organizações do movimento negro, do movimento indígena e organizações estudantis, entre outros. Mobilização que ganhou força política após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, realizada em 2001 na cidade de Durban (África do Sul). Estes esforços se concretizaram primeiro em políticas de reserva de vagas em universidades estaduais, a partir de 2001, com a experiência inovadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), seguidas de universidades federais, a começar pela Universidade de Brasília (UnB), em 2003.

Um longo caminho foi percorrido entre este ano de 2003 e 2012, quando a Lei 12.711 foi promulgada. Não faltaram grandes embates nos espaços da mídia e em diferentes instâncias políticas e jurídicas, com destaque para o ciclo de audiências públicas em 2010 e o julgamento em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e do Recurso Extraordinário n. 597.285, que questionavam a constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades públicas com base em critérios raciais. A decisão histórica do STF em abril de 2012 foi pelo reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas com recorte racial, pavimentando as condições jurídicas e políticas para a aprovação da Lei 12.711/2012.

Dos embates políticos que antecederam a Lei de Cotas, registram-se também inúmeras manifestações de movimentos sociais, audiências públicas, manifestos com centenas de assinaturas de críticos e de apoiadores das cotas, dezenas de projetos de lei no Congresso Nacional, além de inúmeros debates e disputas que marcaram o adensamento do lugar da agenda racial dentro da esquerda brasileira nas últimas décadas.

O significado da aprovação da Lei de Cotas remete a vários esforços de lutas coletivas, e também a negociações que levaram à aprovação não do texto ideal, na perspectiva do movimento negro e indígena, mas do texto possível diante do racismo estrutural e das inúmeras resistências históricas à ampliação dos direitos destas populações no Brasil, fixando o critério racial como uma subcota da cota de escola pública e não como uma cota em si, como proposto pelo movimento negro.

A pesquisa: um trabalho em rede

A pesquisa que dá origem a este e-book dedica-se a observar e analisar o que aconteceu após o dia 29 de agosto de 2012, quando a Lei 12.711 entrou em vigor. Nossa preocupação foi levantar informações a partir de diferentes fontes, documentar e analisar como a Lei de Cotas contribuiu para “mudar a cara” das universidades federais brasileiras nestes dez anos. Para isso, reunimos uma equipe de dezenas de pesquisadores brasileiros, de todas as regiões do país, que se dedicaram ao longo de 15 meses a recolher e sistematizar estes dados, trazendo um panorama abrangente e diversificado sobre como a Lei de Cotas impactou o perfil dos estudantes das universidades federais, impactando também as próprias universidades, de diferentes formas.

Nossa principal conclusão, que já adiantamos aqui, é que este impacto foi extremamente positivo em todos os sentidos. Concluímos também que, apesar dos

avanços, ainda há muitos desafios a enfrentar. Impactos e desafios serão igualmente detalhados ao longo dos capítulos deste livro.

A maneira como a pesquisa foi construída expressa nossa preocupação coletiva com a participação de colaboradores diversos e com intencionalidade de um estudo que possibilitasse a reflexão sobre os resultados e também indicasse recomendações para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Neste sentido, cabe aqui falar sobre a idealização do projeto e a equipe realizadora da pesquisa.

O projeto teve início a partir da iniciativa do LEPES e da Ação Educativa.

O LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – foi criado em 2017 com o objetivo de analisar o problema das desigualdades de oportunidades educacionais no ensino superior. Esta é uma questão clássica do campo da Sociologia da Educação, que se debruça na avaliação do grau de "democratização" das oportunidades sociais. A expansão do número de matrículas na educação superior no Brasil nas duas últimas décadas revela que a longevidade escolar no país tem aumentado, trazendo maior relevância aos estudos visando compreender as características deste nível de ensino e os efeitos desta expansão. Ao observar as características da educação superior no Brasil e, também, em perspectiva comparada, o Laboratório se dedica a estudar os diferentes momentos da trajetória dos estudantes neste nível de ensino, inclusive levando em conta as questões relativas ao acesso à educação superior e sua articulação com a educação básica. Outra linha de trabalho do LEPES pretende atuar no campo dos estudos que relacionam relações raciais e educação superior, analisando o fenômeno da reprodução das desigualdades raciais neste nível de ensino; os avanços e desafios das políticas de ação afirmativa para estudantes pretos, pardos e indígenas no ensino superior; a existência de práticas discriminatórias no ambiente universitário (muitas vezes dificultando a plena inserção institucional e social de estudantes afrodescendentes); os avanços e as dificuldades relacionadas à ampliação de estudos sobre negros no ensino superior, entre outras questões. Assim, consideramos que a Faculdade de Educação da UFRJ cumpre um papel importante não apenas no debate público e na produção de conhecimento científico sobre discriminação e desigualdade racial na educação (superior), mas também na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores bem qualificados e sensíveis à temática.

A Ação Educativa é uma organização de direitos humanos e educação popular, sem fins lucrativos, fundada em 1994, com uma trajetória dedicada à luta por direitos educativos, cultura e da juventude. Desde a sua fundação integra um campo político de organizações e movimentos sociais que atua por meio de diferentes estratégias pela ampliação da democracia com justiça social, racial e de gênero e sustentabilidade socioambiental; pelo fortalecimento do Estado Democrático de Direito e pela construção de políticas públicas que enfrentem as profundas desigualdades brasileiras. É entidade de pesquisa, reconhecida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Ainda em finais de 2020, no auge da pandemia de covid-19, começamos a conversar sobre a necessidade de realizar estudos que possibilitassem ampliar o conhecimento sobre o efeito da Lei 12.711 nas universidades públicas, pensando nos debates que certamente viriam sobre sua continuidade ou não após dez anos de implementação. Elaboramos um projeto de pesquisa que foi submetido à avaliação da *Open Society Foundations*, que manifestou interesse em apoiar a proposta.

Os meses seguintes foram destinados a atividades de planejamento e detalhamento da metodologia, a fim de que se chegasse à seleção de universidades para a realização dos estudos de caso, estabelecendo-se assim uma rede de pesquisa nacional. Os trabalhos efetivos desta rede tiveram início em julho de 2021, com a pesquisa de campo e análise dos dados, tendo se desenvolvido até junho de 2022. Um detalhamento das etapas de realização da pesquisa é apresentado no capítulo a seguir, que descreve os procedimentos metodológicos.

Em julho de 2022, divulgamos os resultados da pesquisa em um seminário nacional, presencial, realizado na UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro, com a presença dos pesquisadores, ativistas, debatedores e um público de cerca de 100 pessoas ao longo dos dois dias de evento. Na ocasião foi lançado um resumo executivo da pesquisa, além de um vídeo com a participação de pesquisadores envolvidos no estudo, sintetizando os principais resultados.

Após a realização do seminário, o resumo executivo foi atualizado, incorporando sugestões e recomendações apresentadas durante o evento. E os relatórios dos diferentes eixos da pesquisa passaram por uma última revisão, a fim de serem publicados neste *e-book*.

No momento em que concluímos a pesquisa, com esta publicação, consideramos fundamental reconhecer e agradecer a todos que tornaram este projeto possível, contribuindo de diferentes formas.

Em primeiro lugar, agradecemos à *Open Society Foundations*, especialmente à Camilla Croso, por acreditar em nossa proposta e pelo apoio essencial à realização da pesquisa.

Agradecemos a todos pesquisadores e pesquisadoras que aceitaram nosso convite para integrar a equipe de pesquisa, por sua dedicação, engajamento e colaboração em todos os momentos.

Agradecemos aos integrantes da equipe da Ação Educativa que nos apoiaram em diferentes etapas da realização do projeto, em especial ao Centro de Formação Educação Popular, Cultura e Direitos Humanos da Ação Educativa, e ao setor de Comunicação da instituição. Agradecemos também a diferentes profissionais de diversos setores da UFRJ – Faculdade de Educação, Fórum de Ciência e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Educação - PROEX (CAPES), SECULT (Setor de Cultura, Comunicação e Divulgação Científica e Cultural da Faculdade de Educação da UFRJ) e NEABI/UFRJ (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFRJ).

Agradecemos de maneira especial aos entrevistados que se disponibilizaram a conversar com nossa equipe de pesquisa sobre a implementação da Lei de Cotas em suas respectivas universidades. Também agradecemos a todos os estudantes que concordaram em participar de forma entusiasmada das doze rodas de conversa realizadas nas seis universidades pesquisadas. Somos gratos a todos os parceiros e colaboradores que aceitaram nosso convite para participar de diferentes momentos de discussão *on-line* sobre o desenho e resultados iniciais da pesquisa, em diferentes momentos ao longo de 2021.

A estrutura da publicação

Este *e-book* está organizado em nove capítulos, distribuídos em três partes, além desta introdução e do capítulo referente à metodologia.

Na Parte I apresentamos os resultados e análises referentes aos dados nacionais sobre o impacto da Lei de Cotas em relação ao perfil dos estudantes. Na Parte II apresentamos capítulos referentes aos estudos de caso realizados em seis universidades federais. Nesta parte, contamos também com um capítulo que discute os principais

achados destes estudos de caso, de forma comparada, elaborado pelos pesquisadores convidados Adilson Santos e Sales Augusto dos Santos, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), a quem muito agradecemos. Na Parte III apresentamos um capítulo com os resultados da análise feita sobre o poder de indução da avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES), prevista no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, na implementação da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa. E terminamos o livro com um capítulo final de conclusões e recomendações.

Esperamos que este trabalho contribua para ampliar o conhecimento e a reflexão sobre a Lei de Cotas e seu significado político e simbólico no enfrentamento do racismo e das desigualdades no ensino superior brasileiro. Os estudos realizados demonstram que muito foi conquistado, porém ainda são necessários o aperfeiçoamento, a proteção e o fortalecimento destas políticas nos próximos anos, na perspectiva de sua maior institucionalização.

Metodologia

Rosana Heringer

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros", desenvolvida pelo LEPES/FE/UFRJ e pela Ação Educativa entre março de 2021 e agosto de 2022.

A pesquisa teve como objetivo geral contribuir para avaliar os resultados da Lei 12.711[1] desde 2012, incluindo os seguintes aspectos:

- Observar a eficácia da legislação em diversificar o perfil dos alunos do ensino superior nas universidades federais;
- Identificar o sucesso das instituições na permanência de alunos cotistas;
- Analisar as taxas de graduação e identificar as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos cotistas em sua trajetória ao longo do ensino superior;
- Analisar outros resultados do sistema de cotas associados às propostas de mudanças nos currículos e desenvolvimento de iniciativas antirracistas dentro das universidades;
- Documentar a ampliação do ativismo dos alunos negros, entre outros aspectos;
- Analisar o nível de institucionalização da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa nas universidades.

Na perspectiva da institucionalização, a pesquisa também investigou como a avaliação institucional das Instituições de Educação Superior (IES), uma dimensão do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), refletiu o processo de implantação e tem contribuído (ou não) para o monitoramento e o aprimoramento da política de cotas.

O projeto reuniu um grupo de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, em sua maioria vinculados a universidades públicas federais, que atuam no campo das políticas

[1] Esta lei foi modificada pela Lei 13.409 de 28/12/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

de ação afirmativa há muitos anos e se engajam na luta contra o racismo no ensino superior, para analisar a política implementada e mostrar seus resultados em diferentes aspectos, tanto para os estudantes beneficiados quanto para a sociedade em geral.

A pesquisa foi estruturada em três eixos, descritos a seguir (Figura 1):

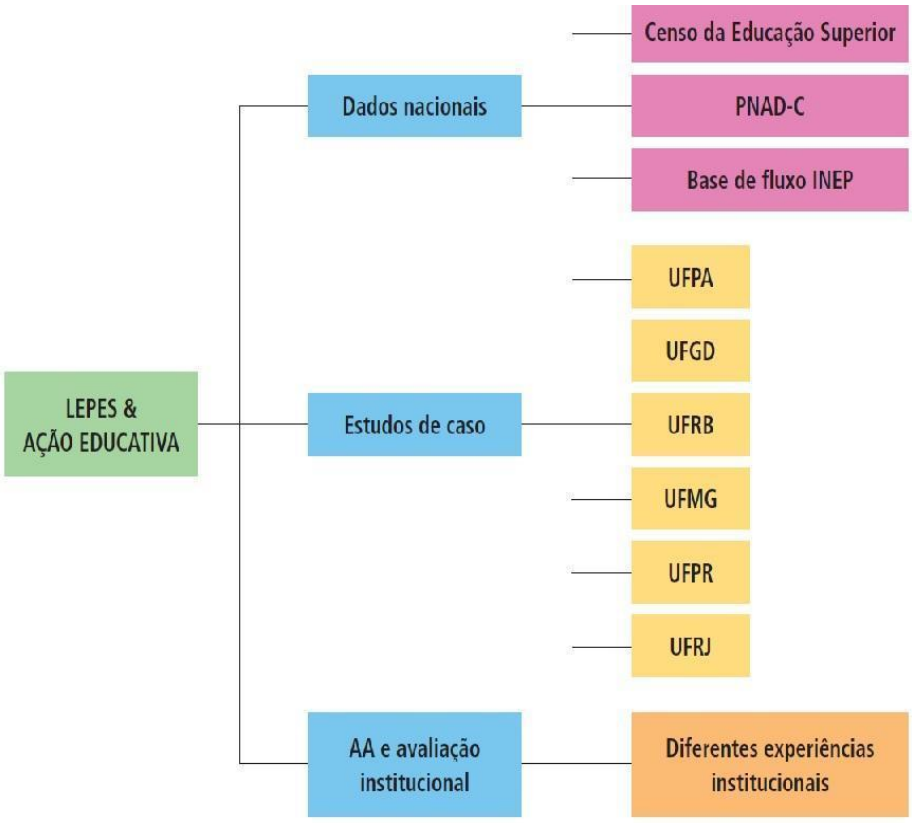


Figura 1 - Estrutura da pesquisa

1) Atividades iniciais

No período inicial, compreendido entre março e maio de 2021, realizamos reuniões com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) sobre parceria acadêmica e política no desenvolvimento, divulgação e utilização de resultados de pesquisas. Também organizamos uma oficina (março de 2021) com pesquisadores responsáveis por outras pesquisas nacionais que tinham como objetivo avaliar a legislação de cotas, visando uma construção colaborativa entre as investigações e uma ampliação do potencial de troca.

Durante os primeiros meses do projeto também estivemos envolvidos no planejamento orçamentário, na aquisição de equipamentos e outras ferramentas para pesquisa, bem como na seleção e contratação da equipe de pesquisa.

Desde o início do projeto estamos convencidos de que o "coração" desta proposta dependia muito da qualidade da equipe de pesquisa que iríamos reunir para este trabalho. E acreditamos que isso foi possível por meio da mobilização de uma forte rede de pesquisadores que se estabeleceu desde o início.

Após a definição das seis universidades para os estudos de caso, foram selecionados os pesquisadores responsáveis por cada estudo, conforme mostra o Quadro 1. Esses pesquisadores, por sua vez, definiram suas próprias equipes de pesquisa, compostas por outros professores, além de estudantes de graduação e pós-graduação. Elaboramos um Termo de Referência para a pesquisa qualitativa, que foi discutido e aprovado por todos os sete pesquisadores em julho de 2021.

A coleta de dados primários teve abordagem qualitativa, por meio do desenvolvimento de estudos de caso em seis universidades federais. O primeiro passo foi a definição de critérios para a seleção das seis instituições entre as atuais 69 universidades federais do Brasil. O critério estabelecido foi dividir as universidades em grupos, da seguinte forma, de acordo com sua situação em relação às políticas de ação afirmativa em 2012, quando foi aprovada a legislação de cotas:

• Universidades sem política de ação afirmativa;

• Universidades com cotas para alunos do ensino médio público;

• Universidades com cotas para alunos do ensino médio público e alunos negros;

• Universidades com cotas para alunos do ensino médio público, alunos negros e alunos indígenas;

• Universidades com algum tipo de ação afirmativa para estudantes indígenas (incluindo cursos especiais, cotas ou matrículas adicionais);

• Universidades criadas após 2012 (estas foram excluídas da seleção).

Após essa análise, consideramos o tipo de cota que predominava em cada região do país em 2012, e chegamos à seleção a seguir, com os pesquisadores responsáveis:

Quadro 1 - Universidades selecionadas para realização dos estudos de caso

Política de cotas da instituição em 2012	Região	Universidade selecionada	Pesquisador/a responsável
Universidade sem cotas em 2012	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Rodrigo Ednilson
Cotas escola pública + negros	Nordeste	Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB)	Dyane Reis
	Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Lúcia Isabel
Cotas escola pública + negros + indígenas (cota, licenciatura ou vagas adicionais)	Sul	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Paulo Vinicius
Somente indígenas (cotas/vestibular/licenciaturas)	Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Eugênia Portela
Somente cotas escola pública	Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Rosana Heringer Jussara Macedo Monica Houri

Vale ressaltar que a UFRJ também foi incluída como o sexto estudo de caso por ser a universidade onde estão sediados o LEPES e a coordenação da pesquisa.

Do lado quantitativo, a equipe foi formada por três professores: Gabriela Honorato, Carolina Zucarelli e Flavio Carvalhaes, além de dois doutorandos, os estudantes Melina Klitzke e Ruan Coelho. Como será brevemente mostrado a seguir, eles conseguiram tratar os dados e realizar análises, por meio de técnicas estatísticas relevantes para mostrar possíveis efeitos das ações afirmativas nas universidades federais brasileiras ao longo de dez anos. Conseguiram, do mesmo modo, analisar dados da população brasileira e sua evolução no acesso ao ensino superior.

Outra equipe de pesquisa foi formada para trabalhar especificamente na questão da Avaliação Institucional. Sob a coordenação de Denise Carreira, da Ação Educativa, a equipe contou com a professora Analu Souza e Silva da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com a estudante Jéssica Teixeira (UFBA).

Entre julho e dezembro de 2021 ocorreram13 encontros com a equipe de pesquisa qualitativa. Houve também várias reuniões realizadas pela equipe de cada universidade, bem como reuniões individuais entre pesquisadores responsáveis por tarefas específicas, como elaboração de roteiros de entrevista etc. Cabe mencionar que todas essas reuniões foram realizadas por plataforma de reunião virtual.

Ao longo de 2021, estas três equipes de investigação trabalharam de forma autônoma, reportando-se à coordenação do projeto. Em momentos específicos, eles se reuniam para compartilhar resultados parciais e discutir definições e diretrizes mais amplas. As principais atividades desenvolvidas pelas diferentes equipes e descritas a seguir.

Eixo 1: análise de dados nacionais

A análise de dados secundários em nível nacional está dividida em duas partes: primeiro, uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre ação afirmativa, a fim de desenvolver um referencial teórico que possibilitasse a análise dos principais resultados da política de cotas; segundo, a criação de um banco de dados, reunindo informações quantitativas do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Revisão bibliográfica

Foi feita uma revisão de literatura que explorou estudos quantitativos em universidades federais, com abrangência nacional e que vão de 2010 a 2021. Isso envolveu dois procedimentos. Por um lado, a produção acadêmica dos periódicos científicos da área de conhecimento da Educação foi escrutinada por meio de uma avaliação geral dos trabalhos disponíveis na plataforma Qualis Periódicos[2]. Os termos "ação afirmativa" e "cotas raciais" foram pesquisados em 121 periódicos científicos classificados no estrato de periódicos mais prestigiado e 380 no segundo estrato mais privilegiado. Apesar da abundante produção científica encontrada nos resultados da pesquisa, a maioria dos trabalhos é baseada em métodos qualitativos. Como nosso foco neste momento eram os estudos quantitativos, chegou-se a apenas dez artigos considerados por nossa investigação.

Também foram analisados os resultados das pesquisas dos principais atores envolvidos no debate público relacionado, como a Associação Nacional dos Reitores Federais e o Grupo Multidisciplinar de Ações Afirmativas. Os 31 trabalhos selecionados compartilham a intenção de analisar os resultados da política de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. A análise de conteúdo foi feita pela "equipe quantitativa", com foco em questões como metodologia, utilização de dados e principais resultados.

O exercício de leitura e análise da bibliografia disponível foi importante para que a equipe identificasse os principais resultados publicados e também as principais lacunas, realizando a sistematização de dados e a elaboração de um conjunto de tabelas e gráficos para compor a avaliação dos dados nacionais (tanto da população brasileira na sua trajetória de acesso ao ensino superior, quanto da população discente das universidades federais).

[2] Qualis é o sistema oficial de classificação da produção científica. É mantido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão governamental vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Os critérios de classificação são baseados em diferentes sistemas de classificação para cada área do conhecimento. O nível de circulação (local, nacional ou internacional) e a qualidade do periódico (A, B ou C) são parâmetros.

Tratamento e análise de dados secundários[3]

O trabalho com os dados secundários priorizou o acesso a microdados para realização da sistematização de informações de acordo com os interesses da pesquisa,produzidos por dois institutos: Inep e IBGE. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que coleta periodicamente informações sobre sistema educacional brasileiro. Os dados produzidos por esse instituto mobilizados nesta pesquisa foram os Censos do Ensino Superior de 2010 a 2019. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um instituto público da administração federal brasileira que gera informações ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas. Os dados produzidos por esse instituto, mobilizados nesta pesquisa, foram as Pesquisas Nacionais de Amostragem Domiciliar e Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar Contínua (PNAD-C) de 2011 a 2019. O Censo da Educação Superior é conduzido todos os anos pelo Inep. Os dados oriundos do inquérito são os mais completos para entender as instituições de educação superior no país, contando com informações sobre os cursos de graduação, alunos e docentes. A coleta parte de um registro conhecido como Sistema e-MEC, que conta com informações de todas as instituições que ofertam ensino superior no país. Essa estrutura de registros viabiliza a geração de informações sobre a infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. O objetivo da pesquisa é gerar dados válidos e confiáveis que permitam o conhecimento sobre o sistema brasileiro de educação superior.

Esses dados são a fonte mais confiável para acessar informações sobre modalidade de reserva de vagas acionadas por estudantes desde 2010. Os dados, portanto, permitem o acompanhamento das ações afirmativas realizadas entre 2010 e 2019 com base nas variáveis que indicam, por exemplo, se o estudante ingressou na universidade mobilizando uma vaga reservada para egressos de escola pública ou uma modalidade que combina a reserva de acordo com origem escolar, renda *per capita* familiar e autoidentificação racial.

[3] O detalhamento da construção das bases de dados analisadas encontra-se descrito em anexo.

Uma limitação dos estudos sobre a implementação de ações afirmativas no Brasil é que muitas vezes há uma ênfase no acesso ao ensino superior, mas as trajetórias dos alunos não são bem compreendidas. Para preencher esta lacuna, o trabalho da equipe visou aproveitar a estrutura longitudinal dos Censos do Ensino Superior de 2010, 2011, 2012 e 2013, que acompanham as matrículas ao longo do tempo através de um mesmo número identificador. Um passo intermediário para construir alicerces com características individuais foi entender as medidas que representam o caminho para a graduação. Isso é possível por meio da mobilização de um banco de dados recentemente divulgado, denominado Indicadores de Fluxo da Educação Superior, que permite calcular as taxas de evasão e de conclusão de todos os cursos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-C) são inquéritos populacionais amostrais conduzidas pelo IBGE em uma amostra de domicílios brasileiros pesquisando diferentes traços da sociedade, como população, educação e trabalho. Os dados podem ser mobilizados para computar características representativas da população brasileira com periodicidade anual, exceto em anos censitários. Os microdados desses *surveys* contêm informações importantes para nossa pesquisa, como a autoidentificação racial das pessoas, sua idade e nível de escolaridade.

Resumidamente, o trabalho com cada tipo de microdado envolveu as seguintes etapas:

a) Censo do Ensino Superior

Foi criado um arquivo de dados que combina em um único arquivo todas as matrículas em cursos e instituições de ensino superior do sistema de ensino superior brasileiro de 2010 a 2019. Variáveis cruciais para o trabalho – referentes à modalidade de reserva de vaga acionada pelo aluno no ingresso nas universidades – estavam disponíveis apenas nos microdados que contêm informações sobre matrículas. A partir dessas informações, chegamos a uma nova base de dados, que toma como unidade de análise os cursos que informa, dentro dos cursos, a quantidade de interesse de matrículas a partir de suas características, como, por exemplo, o número de alunos que entraram na universidade mobilizando reserva de vagas para alunos egressos de escola pública em cada curso. Os resultados das análises mobilizadas a partir do Censo do Ensino Superior estão apresentados adiante por meio de tabelas e gráficos para mostrar o principal

indicador da mudança do perfil dos alunos das universidades federais brasileiras a partir da implementação da legislação de cotas.

Base de Dados Censo & Fluxo da Educação Superior

A base de dados Censo & Fluxo foi construída a partir dos microdados do Censo da Educação Superior. Os microdados das matrículas do Censo da Educação Superior têm uma estrutura que permite que eles sejam tratados não apenas de forma transversal (*cross section*), mas também de forma longitudinal. Isso quer dizer que é possível encontrar a mesma matrícula ao longo do tempo e verificar qual é seu *status*: se aquela matrícula está trancada, cancelada, ativa, etc. Logo, essa estrutura permite a construção de indicadores de evasão de curso para todos os cursos e instituições de ensino superior do Brasil. Trata-se de um acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos alunos desde a entrada em um curso de graduação até a saída, seja por conclusão ou desistência do curso.

O horizonte temporal da análise para este projeto considerou o período de 2010 a 2017, e realizou o acompanhamento das coortes de ingressantes em 2010 até 2014, 2011 até 2015, 2012 até 2016 e 2013 até 2017. Isso permitiu a verificação do padrão de trajetória dos discentes da educação superior na maior parte dos cursos de graduação. Foram utilizadas as bases de dados dos estudantes a partir de 2010, visto que a nova metodologia de coleta de dados individualizados de alunos e docentes possibilitou a justaposição para o acompanhamento longitudinal da trajetória acadêmica dos alunos (BRASIL, 2017).

No final do ano de 2020, o Inep disponibilizou uma base de dados chamada pelo instituto de *Indicadores de Fluxo da Educação Superior* (BRASIL, 2020). Esses microdados possibilitam a construção de indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação produzidos a partir das informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, tendo como forma de análise o acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos estudantes quando ingressam em um curso de graduação até a sua saída, seja por meio da conclusão ou da desistência do curso. A unidade de análise dessa base é o curso de graduação, portanto, não existem informações individuais que seriam necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa. Porém, essa base nos serviu de referência, dado que já estava estruturada e pronta com todas as indicações do INEP para a metodologia do cálculo do fluxo da educação superior.

Com as bases de trajetórias consolidadas, construímos um indicador de evasão de curso. É importante salientar que o conceito/operacionalização utilizado foi o do próprio Inep, de **desistência do curso**, que corresponde aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência, seja por meio da desvinculação ou da transferência para outro curso da mesma instituição de educação superior. Para que as taxas ficassem mais precisas entre as coortes, aplicamos um filtro selecionando cursos com prazo de integralização entre 3 e 5 anos. As taxas de evasão construídas neste estudo foram a de evasão do curso no 1° ano e a taxa de evasão até o 2° ano do curso:

- Taxa de evasão no 1° ano do curso: Percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **no primeiro ano** *t* do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*;

- Taxa de evasão até o 2° ano do curso (acumulada): Percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **nos dois primeiros anos** do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Esses indicadores permitem o cálculo das taxas de evasão com informações individuais, por exemplo, comparar as taxas de evasão de curso dos alunos que ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas ou não.

b) Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar

O objetivo do trabalho com as bases do IBGE foi construir uma série temporal que acompanhasse pessoas de certa idade e pertencimento racial ao longo do tempo. A Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) foi mobilizada entre os anos de 2011 e 2015. A pesquisa deixou de existir a partir desse ano e foi remodelada com o nome de Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar Contínua, disponível com dados de representatividade anual entre os anos de 2016 e 2019.

Esses dados foram estratégicos para geração de resultados específicos sobre a população brasileira e seu nível de escolaridade a partir de taxas como a taxa líquida de escolaridade, que pôde ser calculada para os grupos raciais que compõem o país. A presença de pessoas de diferentes idades também permite uma avaliação indireta dos

níveis de acesso ao ensino superior brasileiro no passado, por exemplo, as taxas de conclusão do ensino superior para pessoas de diferentes gerações, respondentes da pesquisa em um mesmo ano.

Síntese das etapas de pesquisa do Eixo 1: coleta de dados secundários em nível nacional

■ Revisão de estudos anteriores;

■ Sistematização e análise dos dados do Censo da Educação Superior (2010-2019);

■ Sistematização e análise dos dados da PNAD e PNAD Contínua (2011-2019);

■ Sistematização e análise dos dados da Base de fluxo do INEP (ingressantes entre 2010 e 2013; situação em 2017).

Eixo 2: estudos de caso

Entre julho e dezembro de 2021, a maioria dos dados qualitativos foi coletada. Antes de iniciar a coleta de dados, a equipe qualitativa discutiu e trabalhou em conjunto em importantes definições metodológicas, chegando a algumas decisões que apresentamos a seguir.

Pesquisa bibliográfica

A revisão da literatura concentrou-se em bases de dados específicas que fornecem importantes recursos e reflexões sobre a implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil. Estes foram os seguintes dados selecionados para pesquisa e distribuídos entre os pesquisadores:

• Grupo de Trabalho 11 (Ensino Superior) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped);

• Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Raciais) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped);

• Base de dados Universitas (plataforma regional latino-americana com resultados de pesquisas e outros recursos do ensino superior na região);

• Scientific Electronic Library Online (SciELO): é uma base de dados bibliográfica, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação eletrônica de periódicos de acesso aberto. O SciELO foi criado para atender às necessidades de comunicação científica dos países em desenvolvimento e oferece uma forma eficiente de aumentar a visibilidade e o acesso à literatura científica. A seleção da pesquisa incluiu:

- Periódicos classificados como A e B na plataforma Qualis nas áreas de Educação e Ciências Sociais;
- Base nacional de teses de mestrado e teses de doutorado (CAPES);
- Plataforma Qualis Periódicos (jornais classificados A e B nas áreas de Educação e Ciências Sociais);
- Revista ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores Negros;
- Banco de Dados Minerva da UFRJ: banco de dados para pesquisar todos os recursos disponíveis nas bibliotecas da UFRJ.

Em todas as bases de dados listadas acima, a pesquisa foi feita através das seguintes palavras-chave:

1. Ensino superior e cotas;
2. Política de Cotas;
3. Ação afirmativa e universidade;
4. Alunos negros, pardos e indígenas;
5. Acesso, retenção e universidade.

O resultado desta pesquisa bibliográfica foi compartilhado entre os pesquisadores e contribuiu para orientar a elaboração do roteiro de entrevistas e das rodas de conversa.

Pesquisa documental

Definimos o levantamento de dados secundários em cada universidade pesquisada, visando obter mais informações sobre o processo de implantação da Lei 12.711 (histórico; documentos institucionais; atas de conselhos superiores, entre outros). Dentro do recorte definido, foram pesquisados e analisados documentos referentes às políticas de ação afirmativa, políticas de acesso, permanência e apoio acadêmico de cada uma das universidades selecionadas, incluindo o conhecimento e análise de como a universidade tem lidado com os comitês para verificar a autodeclaração de raça. A

disponibilidade desta documentação variou entre as diferentes universidades, predominando o acesso a documentos disponíveis nas páginas institucionais e também alguns que foram disponibilizados pelos entrevistados.

Cursos analisados em cada universidade

A fim de aprofundar um pouco mais o processo de implementação da Lei de Cotas em cada universidade, realizamos uma seleção de cursos a serem analisados mais profundamente nos estudos de caso, a partir do critério de um curso entre os mais seletivos, um curso intermediário e um curso entre os menos seletivos. Esta seleção obedeceu aos seguintes critérios, apresentados a seguir.

O primeiro passo foi a identificação das notas de corte no ano de 2019 de todos os cursos das universidades participantes da pesquisa. Para isto, acessamos o site https://querobolsa.com.br/sisu/notas-de-corte/ no qual identificamos as notas de todos os cursos de todas as universidades da pesquisa, excetuando a UFPA, que seguiu outra metodologia em função da diversidade de dados e de seu processo seletivo.

Pesquisamos as notas de corte de todos os cursos nas Modalidades "Ampla concorrência", "Cota racial e de Escola Pública" e "Cota racial, de renda e de Escola Pública". Posteriormente, somamos e dividimos por 3. Esta operação revelou a média das (maiores, menores e médias) pontuações de acesso para cada instituição. A fórmula para cada operação é: (M1i + M2i + M3i)/3. Onde M refere-se às modalidades de acesso selecionadas: 1. Ampla concorrência, 2. Cota por Raça e Escola Pública e 3. Cota por Raça, Escola Pública e Renda; e i representa a variação entre maior, média e menor nota obtida. Ressalta-se que os valores médios foram obtidos pelo cálculo da média aritmética simples[4].

A identificação dos valores limites nos permitiu selecionar um conjunto representativo de cursos nas três modalidades. Entretanto, nas universidades com grande oferta de cursos, caso da UFMG, da UFRJ e da UFPR, o conjunto de cursos ainda era extenso. Na modalidade de ampla concorrência da UFMG, por exemplo, dentro dos intervalos indicados identificamos dois cursos com as notas de corte mais elevadas, 57 cursos com as notas de corte intermediárias e sete com as notas de corte mais baixas. Na modalidade de reserva de vagas raciais, de renda e de origem escolar na UFMG, dentro

[4] A tabela com as médias das notas de corte é encontrada em anexo.

dos intervalos indicados, identificamos um curso com a nota de corte mais elevada, 29 cursos com as notas de corte intermediárias e quatro com as notas de corte mais baixas, o que ainda era um número alto de cursos.

Por isso, procuramos verificar a reincidência dos cursos nas distintas modalidades de acesso e faixas de classificação. A partir deste grupo mais reduzido de cursos, decidimos que o responsável pelo estudo de caso em cada universidade iria definir o curso segundo a área de conhecimento, entre os selecionados na tabela, para alcançar uma maior diversidade de perfil do alunado.

Assim, após a aplicação destes critérios, chegou-se à seleção apresentada a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 - Seleção de cursos para análise específica em cada uma das seis universidades (estudos de caso)

Cursos selecionados para análise a partir da concorrência no Sisu	UFGD	UFMG	UFPA	UFPR	UFRB	UFRJ
Mais concorrido	Medicina	Medicina	Medicina	Medicina	Medicina	Medicina
Intermediário	Engenharia Civil	Engenharia Mecânica	Pedagogia	Engenharia Elétrica	Engenharia Mecânica	Pedagogia
Menos concorrido	Química	Zootecnia	Licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens	Pedagogia	Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	Letras Português-Espanhol

Após a conclusão desta seleção, a coleta de dados relacionada a esses 3 cursos em cada universidade se deu através de três estratégias principais: entrevista com os coordenadores destes cursos; convite a estudantes cotistas destes cursos para participarem das rodas de conversa; análise de dados secundários disponibilizados a partir de cruzamentos específicos de dados da série histórica de 2010 a 2019 do Censo da Educação Superior. Esta seleção de indicadores por curso e para cada universidade foi elaborada pela equipe responsável pela análise dos dados nacionais (Eixo 1 da pesquisa).

Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com gestores das universidades selecionadas para estudos de caso, levantando suas percepções e avaliação crítica sobre o processo de expansão e democratização do ensino superior nestes últimos dez anos, sobre as políticas de acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes. Inicialmente foram definidos os seguintes gestores para realização de entrevistas: Reitor (a); Vice-Reitor (a); Pró-Reitor (a) de Graduação; Pró-Reitor (a) de Políticas Estudantis (ou equivalente); diretores de unidade e/ou coordenadores dos três cursos selecionados em cada universidade; coordenadores de Comissão de Heteroidentificação (ou equivalente), Coordenador (a) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (ou equivalente). Também foi deixada em aberto a possibilidade de incluir entre os entrevistados outros atores institucionais importantes para a discussão destas temáticas. Esta pré-seleção daria um total aproximado de 10 entrevistas em cada universidade, totalizando cerca de 60 entrevistas para o conjunto dos estudos de caso.

Após a definição do quadro inicial de entrevistados, houve algumas dificuldades em termos de agenda para realizar todas as entrevistas previstas. Assim, o número dos entrevistados em cada universidade foi desigual, levando a uma totalização de 49 entrevistados nas seis universidades, conforme descritos a seguir (Tabela 1):

Tabela 1 – Frequência dos gestores entrevistados

Entrevistados/as nas 6 universidades pesquisadas	Frequência
Reitor/a	4
Vice-Reitor/a	4
Pró-Reitoria de Graduação (pró-reitor/a ou outro)	7
Pró-reitoria de assuntos estudantis (ou equivalente) - pró-reitor/a ou outro	7
Assessoria de diversidade e inclusão social	1
Coordenador/a de curso 1	7
Coordenador/a de curso 2	4
Coordenador/a de curso 3	4
Representante do setor responsável da Comissão de Heteroidentificação	5
Representante do NEABI	4
Outros	2
Total	**49**

Os atores institucionais que colaboraram com a pesquisa em cada instituição tiveram algumas variações, a ausência de assessorias específicas de diversidade e inclusão social nas administrações centrais foi evidenciada. Ademais, a agenda dos reitores não permitiu a formalização da entrevista em duas das instituições. Algumas autoridades institucionais consideradas importantes para compreensão do processo de implantação e efetivação das políticas de cotas em cada uma dessas instituições colaboraram conosco.

De uma forma geral, o perfil institucional produziu um recorte transversal em cada uma das instituições; possibilitou a percepção das formas de gestão e permitiu o apanhado de um vasto conjunto de documentos institucionais que traduzem de forma sistemática a lógica administrativa e política da instituição com relação à política de cotas em vigor.

Nas entrevistas realizadas foi utilizado um roteiro de questões construído coletivamente, com um conjunto de perguntas organizadas em diferentes blocos, sendo alguns blocos em comum, abordando a identificação do entrevistado e aspectos sobre o conhecimento da Lei de Cotas, e outros blocos direcionados a questões específicas envolvendo a implementação das cotas, a partir do lugar institucional de cada entrevistado[5].

[5] O roteiro de entrevistas utilizado pode ser consultado em anexo.

Organização das rodas de conversa com estudantes

Os pesquisadores responsáveis pelos estudos de caso organizaram e conduziram rodas de conversa com estudantes de cada universidade. Como orientação geral, foi definida a seguinte composição dos grupos:

- Uma roda de conversa com estudantes cotistas, preferencialmente dos três cursos selecionados para análise em cada universidade, considerando variação de gênero, de cor e etnia, de tempo no curso e, na medida do possível, que não compusessem nenhum coletivo. A intenção foi compreender suas concepções acerca da experiência universitária enquanto cotistas;
- Uma roda de conversa com estudantes que compõem diferentes coletivos estudantis em cada universidade (mulheres, estudantes negros, estudantes indígenas, estudantes LGBTQIA+ e assim por diante) - Partindo da perspectiva da interseccionalidade e das possíveis superposições identitárias - que contribuem para a percepção da complexidade humana e social da pesquisa - interessou compreender em que medida os coletivos estudantis são enunciadores de pautas advindas da incorporação dos novos perfis de estudantes oriundos de ingresso por ação afirmativa, especialmente da Lei 12.711/12. Ademais, interessou entender o campo de forças de suas demandas na relação com as instituições, e, também, se há e quais são as possíveis estratégias de rede para a permanência e processos formativos mais amplos, nesses movimentos compreendidos como instituintes.

Consideramos as dificuldades para mobilização dos estudantes e realização dos grupos no contexto do ensino remoto nos meses finais do ano e ajustamos a composição e o formato das rodas de conversa em algumas universidades. Ainda assim, procurou-se seguir um roteiro comum, num esforço de estabelecer um diálogo que propiciasse espaços de escuta e troca entre os estudantes, da maneira mais horizontal possível.

Síntese das etapas de pesquisa do Eixo 2: coleta de dados primários através de seis estudos de caso em universidades federais selecionadas

■ Levantamento bibliográfico sobre acesso e permanência em cada universidade pesquisada;

■ Levantamento documental;

■ Realização de entrevistas com informantes-chave (gestores, coordenadores de curso, docentes, técnicos administrativos) em cada uma das universidades pesquisadas;

■ Análise de indicadores de acesso e permanência de estudantes cotistas em cada universidade pesquisada, incluindo seleção de cursos específicos;

■ Realização de rodas de conversa com estudantes cotistas e integrantes de coletivos estudantis em cada universidade.

Eixo 3: avaliação institucional

A equipe iniciou seus trabalhos com a realização de um levantamento bibliográfico sobre avaliação institucional, ação afirmativa e legislação de cotas. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library On Line (SciELO); Revistas da ABPN; Revista Estudos em Avaliação Educacional (FCC); Ensaios: Revista Avaliação e Políticas Educacionais (Cesgranrio). Em seguida, os resumos foram lidos pela equipe e foi feita a seleção dos artigos para análise.

A equipe também realizou a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos relatórios das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA) das seis universidades definidas para estudos de caso, nos seguintes anos: 2012-2014-2016-1018-2020.

No dia 9 de junho de 2021 foi realizado o *workshop* "Avaliação Institucional no Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a implementação da Lei de Cotas", com a participação de 17 pesquisadores de diferentes formações. Contamos com a importante contribuição de diversos membros do Fórum Nacional de Reitores de Engajamento Comunitário e Ações Afirmativas das Universidades Federais Brasileiras (Fonaprace). A oficina de Avaliação Institucional teve como objetivo gerar subsídios para o refinamento do desenho metodológico e das questões a serem abordadas pela pesquisa.

A equipe realizou entrevistas com a coordenação e pelo menos outro membro da CPA nas seis universidades. A equipe também realizou entrevistas com lideranças de duas universidades selecionadas para gerar diferentes perspectivas para o uso da avaliação institucional para a implementação e avaliação da legislação de cotas.

Síntese das etapas de pesquisa do Eixo 3: estudo sobre o papel da avaliação institucional do SINAES na implementação da lei

■ Levantamento bibliográfico sobre o lugar da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa no campo da avaliação do ensino superior;

■ Levantamento documental;

■ Entrevistas com integrantes das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES);

■ Análise dos relatórios de avaliação institucional das universidades.

Diálogo com interlocutores políticos e outros pesquisadores

Além das atividades apresentadas acima, a equipe de pesquisa também teve a oportunidade de interagir com diferentes atores políticos no debate sobre a avaliação e revisão da legislação de cotas no Brasil.

A primeira iniciativa nesse diálogo foi a decisão da coordenação do projeto de convocar uma reunião com outros pesquisadores que planejavam fazer pesquisas sobre temas semelhantes, a fim de aumentar a troca de informações entre essas agendas de pesquisa. A primeira reunião aconteceu em março de 2021 com acadêmicos responsáveis por pesquisas nacionais que planejam avaliar a legislação de cotas, visando uma construção colaborativa entre as investigações e a ampliação do potencial de intercâmbio. Para este encontro também convidamos lideranças negras de diferentes organizações afro-brasileiras, bem como acadêmicos negros de diferentes universidades brasileiras. Tivemos 20 participantes neste primeiro encontro, incluindo a equipe de pesquisa e participantes convidados.

Uma segunda reunião ocorreu em julho de 2021, com 28 participantes. Neste encontro tivemos a oportunidade de assistir à apresentação de um colega da ABPN, com dados coletados de 36 projetos de lei apresentados por parlamentares sobre a revisão da legislação de cotas. Foi também uma oportunidade para atualizar os projetos de pesquisa em andamento, bem como discutir estratégias políticas futuras em relação à avaliação da legislação de cotas.

Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa

Um momento significativo de diálogo com interlocutores políticos e com outros pesquisadores da área foi a realização do *Seminário Balanço da Lei de Cotas: resultados da pesquisa Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, com o objetivo de apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, realizado nos dias 5 e 6 de julho, na UFRJ, Rio de Janeiro. O seminário foi construído de modo a possibilitar um processo de análise coletiva dos resultados, aprofundando as conclusões da pesquisa e também as recomendações que seriam feitas com base nos resultados. Houve uma preocupação específica em reunir comentadores que pudessem trazer uma análise crítica dos resultados apresentados, além de promover a participação de integrantes do movimento negro, atores primordiais neste debate[6].

Por fim, mas não menos importante, cabe mencionar que a pesquisa foi submetida ao CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa) e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. Após análise, a pesquisa foi aprovada sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56179021.5.0000.5582.

[6] A programação do seminário pode ser consultada em anexo.

Parte I

Análise dos dados nacionais

Capítulo 1

Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas

Gabriela Honorato

Carolina Zuccarelli

Flavio Carvalhaes

Melina Klitzke

Ruan Coelho

Introdução

A Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), também conhecida por "Lei de Cotas" ou "Lei de Ação Afirmativa"[1], completa dez anos em 2022. De acordo com o previsto em seu Art. 7º, ela deve ser analisada ao completar uma década de implementação: "No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência[2], bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas"[3]. Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate de sua análise, observando avanços e desafios ainda existentes quanto à maior democratização das universidades federais brasileiras. Nosso foco é, sobretudo, nas desigualdades raciais ou de cor no acesso a estas instituições.

Embora haja contribuições significativas à análise empírica, sobretudo de estudos de caso, são poucas as pesquisas que mobilizam dados ou amostras representativas da população brasileira ou os dados censitários disponíveis sobre as instituições de ensino

[1] Neste relatório, "Lei de Cotas" e "Lei de Ação Afirmativa" são expressões utilizadas para se referir à Lei 12.711/2012.

[2] Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016.

[3] Com o objetivo de facilitar a leitura, optou-se por utilizar o "masculino neutro" (norma culta padrão) ao longo de todo o texto.

superior[4] e seus estudantes para estudar as mudanças e impactos da Lei de Cotas. Os desafios de ordem técnica e metodológica, certamente, são obstáculos para análise dos efeitos da Lei no conjunto das instituições. Não há nenhuma base de dados de representatividade nacional disponível para acesso público que contenha as informações que orientam a política de ação afirmativa da Lei de Cotas. Nos microdados publicamente acessíveis, não há nenhum que informe se o estudante cursou o ensino médio em escola pública ou particular, qual é a renda familiar *per capita* de seu domicílio e qual é sua identificação racial. Sendo assim, a condução de estudos sobre a política deve ocorrer através da combinação de várias bases de dados.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) são fontes ricas em informação ao fornecer três dados estratégicos para uma reflexão sobre o acesso ao ensino superior: a idade das pessoas, sua frequência ou conclusão do ensino superior e sua identificação racial. Mobilizando essas variáveis, é possível entender as mudanças temporais da frequência ao ensino superior e a desigualdade racial que o permeia de duas formas. Uma é comparando taxas de conclusão ao ensino superior entre pessoas de diferentes gerações. Outra é comparando taxas de acesso e conclusão para grupos de idade fixos ao longo da década de 2010.

Outra rica fonte de dados são os Censos da Educação Superior (CES). Realizados anualmente, os microdados públicos trazem ricas informações administrativas sobre as instituições e cursos de graduação (como tipo do curso, turno e localização geográfica). Adicionalmente, os microdados dos CES dispõem de informações relacionadas à modalidade de reserva de vaga acionada pelos alunos. Por fim, os dados dos CES também dispõem de um número identificador de matrículas que permitiu a construção de painéis por coortes, o que possibilitou a construção de indicadores de fluxo por perfil de reserva de vaga – evasão no primeiro ano e até o segundo ano – dos discentes do ensino superior que entraram no sistema em 2010, 2011, 2012 e 2013.

Sendo assim, utilizamos, de forma complementar, diferentes fontes de dados – Censo do Ensino Superior e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e PNAD-Contínua (PNAD-C), em um conjunto sistemático de exercícios que serão apresentados ao longo deste Relatório. Na seção 1, apresentamos um histórico da

[4] "Ensino superior" e "educação superior" são utilizados como sinônimos neste trabalho.

trajetória de acesso à educação superior na população brasileira, destacando o baixo índice de pessoas graduadas, as mudanças de ordem geracional na expansão das oportunidades educacionais e o traço que marca a primeira etapa de progressão educacional no país, que é a manutenção das desigualdades raciais com expansão das oportunidades educacionais de nível superior.

Na seção 2, tratamos do acesso às universidades federais desde 2010, isto é, um pouco antes da implementação da Lei até o ano de 2019 (dados mais recentes quando da produção deste trabalho). Observamos as principais mudanças na composição do público discente das universidades federais, notadamente, dados sobre vagas, ingressantes, matrículas e a taxa de evasão precoce por grupos formados com a política de reserva de vagas instituída com a Lei. Na seção 1, trabalhamos com dados da PNAD-C, e na seção 2 com dados do CES. Os resultados destacam a importância da manutenção da Lei. Embora tenha havido notável expansão do acesso de egressos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas de baixa renda, estes ainda seguem sub-representados no universo de estudantes. A seguir, apresentamos os resultados mais importantes levantados pela pesquisa (Quadro 1):

Quadro 1 - Principais dimensões da população com diploma de ensino superior no Brasil e da política de cotas nas universidades federais brasileiras

	População com diploma de ensino superior	Matrículas	Ingressantes	Fluxo (taxas de evasão)
Características	O Brasil é um dos países com menor número de pessoas com ensino superior completo. A população graduada não passa de 20% desde os nascidos em 1955.	As matrículas em cursos de graduação nas universidades federais saem de aproximadamente 1 milhão de estudantes para 1.3 milhão, um crescimento de 40% no período 2010-2019.	A participação de ingressantes das universidades federais nas vagas de ampla concorrência diminuem no período 2010-2019. Há aumento expressivo da participação de ingressantes cotistas. Hoje são cerca de 30%.	Diversos estudos apontam que o início do curso de graduação é um dos momentos de maior risco de evasão para os estudantes. As taxas de evasão de cotistas e não cotistas no primeiro e até o segundo ano do curso, para o Brasil e regiões e coortes (gerações) que ingressaram nas universidades federais entre 2010 e 2013, são muito próximas.
Benefícios	Os nascidos na década de 1980 têm três vezes mais chances de conseguir um diploma de educação superior do que os nascidos nos anos 1950. A expansão das oportunidades de acesso tem a ver com uma série de políticas educacionais e sociais levadas a cabo especialmente a partir da década de 1990. Significativa redução do hiato racial entre os diplomados só é percebido em anos mais recentes.	Há um crescimento sistemático de matrículas associadas ao menos um tipo de reserva de vagas. O maior ganho proporcional é o do grupo que combina as caraterísticas escolas pública, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.	Os ingressantes pela reserva de vagas com recorte de renda e com recorte racial tiveram o maior crescimento proporcional em sua participação.	As taxas de evasão no primeiro ano do curso, para o Brasil e regiões, e a taxa de evasão precoce acumulada (primeiro e segundo ano do curso), de uma forma geral, aponta que os cotistas evadem menos que os não cotistas. Não é possível argumentar que a entrada de estudantes cotistas provoca ineficiência do sistema, uma vez que eles evadem menos dos cursos de graduação.
Críticas	O crescimento dos diplomados tem se dado com manutenção de desigualdades raciais. É significativo o incremento para a população branca, mas os avanços são bem mais tímidos para os negros.	A revisão do critério de teto de renda é uma possibilidade para disputas mais igualitárias entre cada um dos grupos de reserva. Outra seria aumentar o percentual de reserva para o grupo de maior concorrência (EP + renda + PPI).	O aumento de ingressantes em vagas reservadas para EP + renda foi o menor observado no período. No entanto, a maior parte dos jovens se encontra na condição de renda menor que 1,5 salário mínimo. O critério de baixa renda em 1,5 SM familiar mensal per capita se mostra, pois, muito abrangente.	As coortes analisadas contemplam somente a geração de 2013 sob vigência da Lei. Faz-se necessária a continuidade da disponibilização de informações relativas à evasão precoce por condição de ingresso (se cotistas ou não) para o acompanhamento da tendência dos últimos dez anos.

Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Trajetória das desigualdades raciais no acesso à educação superior

Estratificação educacional "refere-se à relação entre origem social e o alcance educacional dos estudantes" (MONT'ALVÃO, 2011, p. 389), ou seja, utilizamos o conceito para indicar a associação mais ou menos aberta entre a origem social e a própria caminhada de um estudante no sistema escolar. Um sistema, desse modo, é considerado mais aberto ou democrático quanto mais fraca for essa associação, e menos democrático ou aberto quanto maior for a correlação entre origem socioeconômica e trajetória educacional. Na medida em que a educação formal é um dos critérios sociais de distribuição de prestígio e renda, a passagem das pessoas pelos sistemas educacionais se coloca, portanto, como uma das principais matrizes de organização da estrutura social, com capacidade para redesenhar os critérios de distribuição de *status* e, com efeito, de hierarquização social.

Desde 1960, acompanhando a tendência internacional, o Brasil vem passando por um processo de expansão educacional, tendo como consequência o aumento da escolaridade da população. São mais pessoas com diplomas de nível básico e superior. No entanto, se considerarmos as trajetórias educacionais enquanto sequência de transições (VALLE SILVA, 2003; RIBEIRO, 2011; BRITO, 2014), é possível observar **variações no volume e tipo de escolaridade de acordo com diferentes marcadores da origem social daqueles que chegam e completam as várias etapas de escolarização**.[5] Há evidências da persistência de desigualdades segundo raça, sexo, renda e escolaridade dos pais, a despeito da elevação do nível de escolaridade dos brasileiros.

O acesso da população negra aos níveis mais elevados do sistema educacional é menor do que o da população branca. Com base em dados de 1950 a 1973, Gonzalez (2020) observa que a maioria dos negros permanece nos níveis mais baixos e têm menor retorno educacional/dos diplomas dos vários níveis de escolarização; **brancos teriam seis vezes mais chances de completar doze anos ou mais de estudos**. Examinando o padrão **das transições educacionais** para 1990, Valle Silva (2003) mostra que os jovens brancos têm vantagens crescentes, em um "processo perverso de seletividade educacional" (p.132). Com dados para 2015, Senkevics e Carvalho (2020) indicam que, **para os jovens**

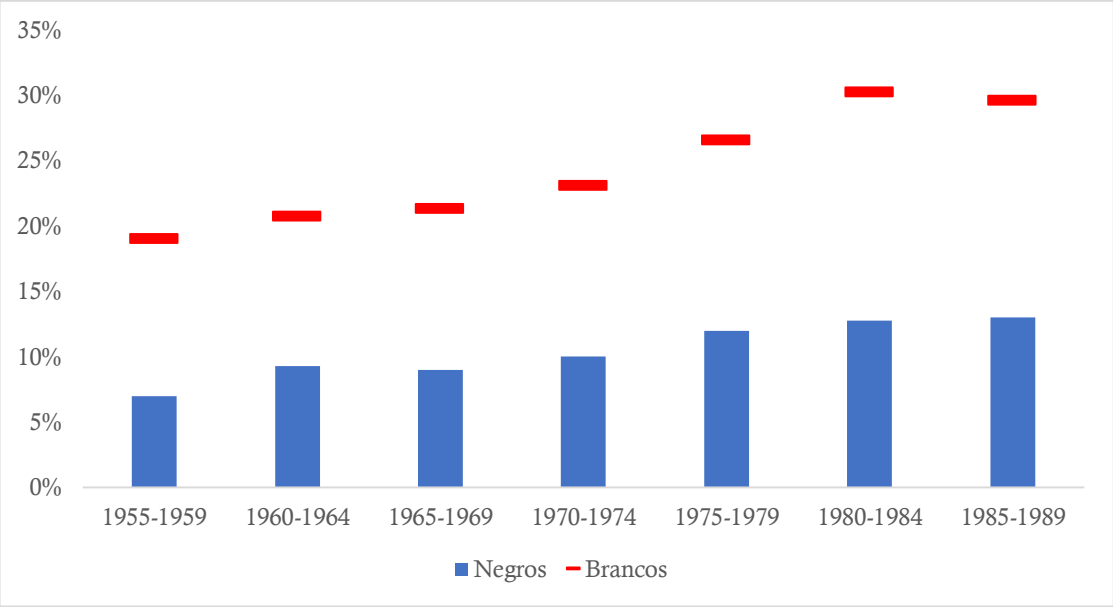
[5] De forma geral, é possível estudar os determinantes da escolaridade de indivíduos e grupos mensurando por meio de uma série de probabilidades de progressão escolar. Essas probabilidades indicariam as chances de um indivíduo ou grupo atingir certo nível de escolaridade, dado que ele completou com sucesso o nível imediatamente anterior (VALLE SILVA, 2003, p. 109-110).

negros, o principal obstáculo é completar a escolarização básica, enquanto para jovens brancos a maior dificuldade é ingressar na educação superior.

O Gráfico 1 ilustra essa afirmação ao mostrar a distribuição de pessoas que concluíram o ensino superior por raça, considerando a coorte de nascimento a partir de dados da PNAD-C 2019. A partir da variável de idade das pessoas, construímos diferentes coortes (gerações) com o objetivo de entender a desigualdade racial vivida por pessoas que passaram pelo sistema educacional em diferentes pontos no tempo, afinal, elas são de gerações diferentes, logo, estiveram expostas à oferta educacional de forma distinta.

Ao agruparmos os respondentes em grupos de idade (coortes), vemos como diferentes gerações que convivem "trazem" do passado o acesso ao sistema de ensino pelo qual passaram. Isso porque, a partir de uma certa idade, a maioria das pessoas cessa sua frequência no sistema escolar, de forma que, ao compararmos os diferentes grupos etários, vemos como diferentes gerações tiveram ou não acesso a um determinado nível de ensino, nesse caso, o superior. A partir desta premissa, o exercício compara taxas de conclusão do ensino superior por cor/raça e coorte de idade (geração) – pessoas nascidas em intervalos de cinco em cinco anos. A ilustração mostra que, **apesar do aumento do número absoluto de pessoas com ensino superior ou mais em diferentes gerações, principalmente entre os nascidos a partir de 1975, a distância entre brancos e negros é duradoura.**

Gráfico 1 - Distribuição de pessoas com ensino superior ou mais concluído por coorte de nascimento e cor/raça – Brasil, 2019



Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Duas características se destacam: a primeira tem a ver com o **aumento no volume de pessoas com diploma de educação superior ao longo da série analisada. Há uma variação** que vai de 13% para a coorte 1955-1959 a 20% dos nascidos em 1985-1989. Ressalta-se que **uma pequena parcela da população se beneficiou das duas ondas de crescimento das oportunidades de educação superior – nos anos 1970 e em meados da década de 1990**. Os dados, entretanto, não captam as políticas sociais levadas a cabo a partir da virada do século. Isso porque, ao olharmos para quem concluiu esse nível de ensino nas diferentes gerações no ano de 2019, não conseguimos captar como a população mais jovem, nascida após 1989, pode ter usufruído de novas oportunidades. Ao mobilizarmos outros tipos de dados, conforme veremos adiante, olharemos para anos mais recentes.

Um segundo ponto a destacar é a desigualdade racial no acesso ao diploma. O exercício sugere que ao longo do tempo passamos a ter, proporcionalmente, mais pessoas concluindo o ensino superior. Ao compararmos as categorias raciais, no entanto, é possível identificar que brancos e amarelos seguiram sendo os grupos com maior proporção de formados em todas as coortes de nascimento, estando acima da média brasileira. Negros (a soma de pretos e pardos) têm proporções consideravelmente menores que brancos em todas as coortes, ficando abaixo da média brasileira. **As**

proporções da população branca são, em média, três vezes maiores do que da população negra em todas as coortes, ou seja, o hiato racial entre brancos e negros fica próximo da estabilidade entre essas diferentes gerações, apesar de haver maior acesso ao diploma superior para os dois grupos.

Trabalhar com uma razão simples entre a população de brancos e negros com diploma de ensino superior em cada coorte nos permite dimensionar a sobre representação do grupo branco na população com ensino superior concluído. Nesse caso, comparamos quão maior é a proporção da população branca com diploma de graduação em relação à população negra, conforme expressão a seguir e Tabela 1. **Para os nascidos entre 1960 e 1974, houve diminuição das desigualdades,** possivelmente por causa da primeira onda de expansão da educação superior, enquanto **no período seguinte notamos uma retomada da distância racial, justamente entre as coortes que puderam se beneficiar de uma segunda onda de expansão, marcada por crescimento via setor privado e manutenção das universidades públicas a um menor grupo**.

$$\text{Razão} = \frac{\dfrac{\text{Nº de brancos com diploma de educação superior}}{\text{Nº de brancos na população}}}{\dfrac{\text{Nº de negros com diploma de educação superior}}{\text{Nº de negros na população}}}$$

Tabela 1 - Razão entre as proporções de brancos e negros com ensino superior ou mais concluído, por coorte de nascimento – Brasil, 2019

	Coorte de nascimento						
	1955-1959	**1960-1964**	**1965-1969**	**1970-1974**	**1975-1979**	**1980-1984**	**1985-1989**
Razão	3,5	2,9	2,9	2,9	3,1	3,3	3,3

Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educação e LEPES UFRJ.

A falta de uma política educacional voltada para diminuir desigualdades raciais encontrou seu limite na virada do século, quando a necessidade de políticas que focalizassem a questão ganhou espaço no debate público e começou a se materializar em universidades estaduais e federais, que passaram a adotar algum tipo de ação afirmativa, sobretudo o modelo de benefício a alunos egressos de escolas públicas.

Na década de 1970, parcelas da classe média negra já denunciavam o "fechamento" das universidades públicas[6]. Mas foi somente nos anos 1990 que políticas de ação afirmativa puderam se tornar uma realidade mais concreta – pela força do movimento negro e de outras organizações da sociedade civil, mas também pelos interesses do país junto a atores políticos e econômicos de grande força, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Estes denunciavam o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras (GUIMARÃES, 2003). Ao lado das conclusões destes grandes atores, pesquisadores brasileiros, apoiados em dados da PNAD (IBGE), mostravam que **desigualdades raciais de acesso à escola permaneciam mesmo com o uso extenso de controles estatísticos**, um sinal da força independente da raça na estruturação tanto da desigualdade de oportunidades como de resultados (HASENBALG; VALLE SILVA, 1990; FERNANDES, 2004).

A partir da Constituição de 1988 emergiu uma maior mobilização na denúncia da persistência de desigualdades raciais, culminando com a demanda por políticas de ação afirmativa, mesmo com forte resistência. Mas, até 2001 (com a Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em Durban, África de Sul), houve considerações isoladas, em políticas dos governos, às desigualdades de caráter racial (GUIMARÃES, 2003). A partir de 2001, o governo brasileiro se comprometeu com políticas de reserva racial de vagas no serviço público e na educação superior, que nem mesmo contabilizava, via Censos realizados pelo Inep/MEC, a cor/raça dos estudantes de graduação. Ou seja, essa não era uma questão importante a ser estudada, pesquisada ou levada em consideração no desenho e implementação de políticas públicas neste nível de escolarização.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (que vão de 1994 a 2002), ocorreram importantes flexibilizações da legislação que regulamenta a criação e o funcionamento das instituições de ensino superior, levando a uma **diversidade de tipos**

[6] Aqui se trata de organizações políticas e culturais negras que se reuniram e fundaram em São Paulo o Movimento Negro Unificado (Guimarães, 2003).

administrativos e figuras jurídicas, com destaque para a divisão entre setor lucrativo e não lucrativo para o segmento privado, uma particularidade do sistema brasileiro presente em outros países do mundo (VERHINE; DANTAS, 2017). **A diferenciação institucional permitiu a expansão de estabelecimentos de ensino, de vagas e matrículas**, conforme indica o maior número de pessoas nascidas nos anos 1980 com diploma de educação superior, **mas ainda com pouco efeito sobre grupos com menor presença nesse segmento** – como estudantes egressos de escolas públicas, estudantes de renda mais baixa e a população negra.

A virada na forma de intervenção do Estado aconteceu mesmo na primeira década do século XXI, quando "pressões externas ao governo, as exigências político-institucionais e as demandas de diferentes grupos sociais forjaram uma mitigação das políticas neoliberais" (SALLUM JÚNIOR; GOULART, 2016, p. 124). A inovação dos instrumentos de política social é uma característica do intervencionismo estatal da fase neoliberal[7] pela qual o país passa a partir dos anos 2000. Antes disso, as políticas públicas voltadas para a educação superior se basearam, sobretudo, na noção de investimento em quadros altamente qualificados. **São, portanto, dois momentos de expansão da educação superior que deram base para a aprovação da Lei de Cotas em 2012**.

A visão processual dos dois momentos permite observar que a nova lógica do Estado é matizada por momentos distintos de destruição e criação da política educacional – *roll-back* e *roll-out* (PECK; TICKELL, 2002). O primeiro momento seria caracterizado por um padrão de desregulação do mercado, abertura comercial (especialmente financeira) e redução do Estado, com as reformas gerenciais de administração; no segundo, como consequência econômica do primeiro, haveria novas formas de construção de instituições e de intervenção estatal, com destaque para as políticas sociais. **A nova fase fomentaria o *ethos* da diversidade, uma política de reconhecimento que Fraser (2018) nomeou de "neoliberalismo progressista", que conjuga o modelo neoliberal com o reconhecimento das demandas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro**.

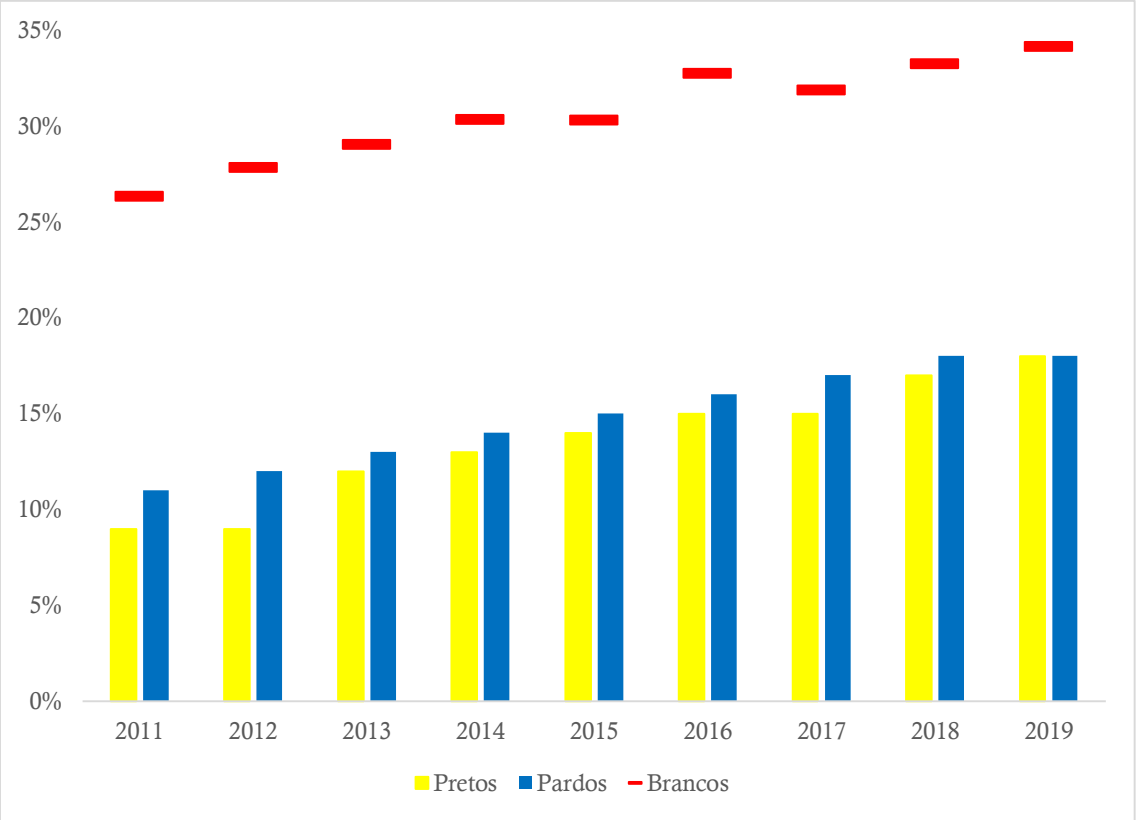
É nesse período que as ações afirmativas com foco racial e econômico entram, de fato, na agenda governamental, com o objetivo de alocar recursos em benefício de pessoas

[7] Entendemos por neoliberalismo o modo de regulação que se tornou dominante na fase atual do capitalismo, definido como construção política da sociedade conforme o modelo de mercado. Para uma discussão aprofundada, ver Andrade (2019) e Andrade, Côrtes e Almeida (2021).

pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica. Trata-se de ação importante em virtude dos altos índices de exclusão racial na educação superior ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX. A reserva de vagas chegou primeiro a universidades estaduais; entre as federais, na Universidade de Brasília, mas com pesado debate público quanto à reserva de vagas com recorte racial. **A aprovação da Lei em 2012 uniformizou a reserva de vagas nas instituições federais** ao estabelecer critérios de condicionamento de acesso para estudantes egressos da rede pública e, dentro deste grupo, reservas condicionadas à renda, raça e pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Alguns resultados já podem ser observados como efeito desta política, como o **aumento gradual da taxa líquida de frequência para pretos e pardos**, conforme indicam o Gráfico 2 e Tabela 2. A taxa líquida foi obtida dividindo a população de 18 a 24 anos (faixa ideal para frequentar o nível de ensino superior) que frequenta ou concluiu a educação superior, por cor/raça, pela população geral de 18 a 24 anos por cor/raça; em seguida, o resultado foi multiplicado por 100. **É possível notar que o incremento da frequência à graduação foi de 87% para negros e 40% para indígenas, enquanto para brancos o valor foi de 9%.** O período analisado compreende os anos de 2011 a 2019, abarcando anos anteriores e anos de vigência da Lei, e os dados foram elaborados a partir da PNAD e PNAD-C 2019, produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Gráfico 2 - Taxa líquida de frequência à graduação por cor/raça – Brasil, 2011-2019



Fonte: IBGE, PNAD e PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota: A Taxa foi obtida dividindo a população de 18 a 24 anos (faixa ideal para este nível de escolarização) que frequenta a educação superior, por cor/raça, pela população geral de 18 a 24 anos por cor/raça; em seguida, o resultado foi multiplicado por 100.

Tabela 2 - Frequência à graduação da população de 19 a 24 anos por cor/raça – Brasil, 2011-2019

Cor	Condição	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Branca	Não frequenta	7.623.839	7.192.462	7.035.951	6.735.598	6.530.632	6.093.268	6.203.289	5.891.803	5.711.422
	Frequenta ou concluiu	2.723.290	2.768.260	2.873.889	2.930.421	2.837.052	2.961.296	2.897.288	2.930.149	2.959.152
Preta	Não frequenta	1.757.643	1.705.043	1.613.849	1.751.548	1.824.859	1.680.485	1.759.557	1.873.318	1.832.152
	Frequenta ou concluiu	175.756	172.735	217.132	264.121	288.201	285.559	322.647	387.474	408.265
Amarela	Não frequenta	77.347	52.960	51.031	47.837	52.040	48.366	59.277	86.357	79.288
	Frequenta ou concluiu	40.785	29.996	29.628	38.104	41.480	53.779	47.342	43.165	48.730
Parda	Não frequenta	9.131.107	9.524.296	9.398.443	9.290.008	9.191.724	9.460.445	9.711.327	9.370.219	9.307.144
	Frequenta ou concluiu	1.166.513	1.258.867	1.399.409	1.523.008	1.559.622	1.737.020	1.997.997	2.091.930	2.100.563
Indígena	Não frequenta	81.703	75.759	77.626	98.486	99.681	54.328	65.951	71.104	69.709
	Frequenta ou concluiu	8.441	5.391	7.924	2.252	6.926	9.447	6.868	10.821	11.824

Fonte: IBGE, PNAD e PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota: A frequência à graduação considera todos que frequentam ou já concluíram um curso de graduação. No caso desta tabela, todos que concluíram ou frequentam um curso de graduação e que tenham entre 18 e 24 anos.

A Tabela 3 a seguir trata da **distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais, por grupo de idade e cor/raça**. Os dados são de 2019 (PNAD-C) e

é possível comparar dois grupos: brasileiros entre 25 e 34 anos de idade e brasileiros entre 55 e 64 anos, membros de gerações que foram expostos a oportunidades educacionais completamente distintas. **A taxa é sempre maior para o grupo mais jovem, com exceção dos indígenas**. Com efeito, esse aumento está presente entre todos os grupos raciais, sendo os pardos os mais beneficiados, com um crescimento de 50% do número de concluintes de ensino superior, seguido por um crescimento de 35% dos brancos e 12,5% dos pretos. **Esse grupo mais jovem nasceu entre 1987 e 1996, tendo idade para ingressar no ensino superior entre os anos de 2005 e 2014**, período marcado por um conjunto de políticas de democratização do acesso a esse nível de ensino. O crescimento, contudo, não foi capaz de reduzir o hiato racial, que segue beneficiando os brancos.

Tabela 3 - Distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais por grupo de idade e cor/raça – Brasil, 2019

Cor/raça	Conclusão do ensino superior	Faixa de idade			
		25-34		55-64	
		N	%	N	%
Brasil	Não concluiu	25849490	82%	19392936	86%
	Concluiu	5691064	18%	3123998	14%
Branca	Não concluiu	9338896	73%	8500264	80%
	Concluiu	3459757	27%	2125824	20%
Preta	Não concluiu	3045076	90%	1980634	92%
	Concluiu	342623	10%	161758	8%
Amarela	Não concluiu	136637	64%	122894	69%
	Concluiu	77209	36%	54247	31%
Parda	Não concluiu	13214670	88%	8722765	92%
	Concluiu	1799103	12%	772178	8%
Indígena	Não concluiu	114211	90%	66379	87%
	Concluiu	12372	10%	9991	13%

Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Um componente importante para entender as mudanças e permanências das desigualdades raciais é a análise do processo de indução da Lei de Cotas na direção de tornar mais aberto o acesso à educação superior. As mudanças no volume de vagas reservadas, de ingressantes e matriculados, além das taxas de evasão precoce do curso (primeiro e segundo anos da graduação), permitem observar o processo pelo qual as universidades federais passaram na última década e em que medida a Lei mudou o cenário das oportunidades educacionais para os vários grupos cotistas. Na próxima seção

apresentamos uma análise da dinâmica das vagas, dos ingressantes, das matrículas e da evasão precoce entre 2010 e 2019. Trabalhamos com dados das edições do Censo da Educação Superior desta série histórica. São ganhos significativos para estudantes de escolas públicas, pretos e pardos e de baixa renda, mas o hiato racial ainda permanece.

O acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas: dinâmica de vagas, ingressantes e matrículas e as taxas de evasão precoce e acumulada

Vagas

A oferta de vagas por meio de cotas ou outras modalidades de ação afirmativa começa a acontecer nas universidades públicas antes mesmo da aprovação da Lei de Cotas. O processo tem início em 2004, quando algumas instituições passaram a adotar sobretudo o modelo de benefício a alunos de escolas públicas. **Antes de 2012, já eram 70% de universidades públicas que adotavam algum tipo de ação afirmativa** (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011). O resultado é que cinco anos depois de sua aprovação, 71% das instituições adotavam as cotas como modalidade exclusiva de reserva de vagas, enquanto as demais combinavam com outras políticas, como acréscimo de vagas (13%), bonificação (11%) e uma combinação entre as três possibilidades (5%). Um segundo pico desse tipo de política se deu em 2008, e o terceiro em 2013 (Freitas *et al.*, 2020).

A adesão das universidades federais ao Reuni[8], sem dúvida, contribuiu muito para que estas instituições, a partir de 2008, passassem a ter maior compromisso com políticas de inclusão, uma contrapartida para o recebimento de recursos financeiros. Até 2012, 38 universidades federais (60%) já tinham alguma modalidade de ação afirmativa. **A aprovação da Lei universalizou a política para as instituições federais e estabeleceu padrões de acesso que homogeneizaram a distribuição das vagas**, estipulando que: metade delas iriam para egressos do Ensino Médio de escolas públicas[9] e, dentro deste grupo, metade das vagas reservadas considerando o critério de renda (maior ou menor

[8] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

[9] Cabe aqui observar que são contemplados como beneficiários da Lei os egressos do sistema de escolas militares brasileiras, composto por 14 unidades subordinadas não ao Ministério da Educação, mas ao Exército Brasileiro. Estas, no entanto, têm um volume de recursos para seu financiamento muito superior à média das demais instituições públicas de educação básica.

que um e meio salário mínimo mensais *per capita*) e o percentual de pretos, pardos e indígenas nos estados. Neste primeiro momento, foram criados quatro subgrupos:

1 – Com recorte de renda;

2 – Sem recorte de renda;

3 – Com recorte de renda e com recorte racial;

4 – Sem recorte de renda e com recorte racial.

Posteriormente, com a entrada de pessoas com deficiência no grupo de beneficiários (Brasil, 2016), foram formados oito subgrupos:

1 – Egressos de escola pública;
2 – Egressos de escola pública e baixa renda;
3 – Egressos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI);
4 – Egressos de escola pública, baixa renda e PPI;
5 – Egressos de escola pública com deficiência;
6 – Egressos de escola pública com deficiência e PPI;
7 – Egressos de escola pública com deficiência e baixa renda;
8 – Egressos de escola pública, baixa renda, com deficiência e PPI.

Um dos resultados mais imediatos da política foi o aumento do número de vagas reservadas para as cotas, com consequente queda de vagas destinadas para ampla concorrência. No período observado por Freitas *et al.* (2020), que vai de 2012 a 2018, as vagas para ampla concorrência caem de 78% para 48%, **enquanto o percentual destinado a reserva de vagas com recorte racial sai de 10% e chega a 24% no mesmo período, e sem recorte racial de 12% para 16%**. Ampliam-se também as vagas para pessoas com deficiência, que saem de 2% em 2017 para 12% em 2018. No entanto, a distribuição de vagas entre os grupos de beneficiários tem encontrado limites quanto a sua distribuição e a representação populacional no número de inscritos. Isto é, **alguns recortes de reserva de vagas não estão sendo preenchidos completamente**.

Medeiros; Mello Neto; Gomes (2016) mostram que **a reserva de vagas para estudantes com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo tende a criar espaços de baixa concorrência, enquanto cria espaços de forte concorrência para candidatos de menor renda, especialmente do grupo de pretos, pardos e indígenas**. Na mesma linha, Maciel (2021), em estudo sobre a Universidade Federal Fluminense, mostra que **a fila para acessar as vagas reservadas, considerando o critério racial e de renda abaixo de 1,5 salário mínimo, é bem maior** do que a fila para as vagas que não consideram o limite de renda. A autora parte de um modelo hipotético dos estudantes com viabilidade de acessar cursos e vagas a partir da nota no Enem[10], indicando a necessidade de rever a indicação de não considerar limite de renda como um dos critérios das ações afirmativas.

A seguir, apresentamos nossos próprios cálculos para entender o cenário de expansão do acesso às universidades federais entre 2010 e 2019[11]. Mobilizaremos dados referentes a matrículas e ingressantes. As matrículas correspondem ao somatório de vínculos de um estudante a um curso superior igual a *cursando* ou *formado*; ingressantes é o somatório de vínculos de alunos a um curso superior que possui ano de ingresso igual ao ano de referência do Censo (INEP, 2021). **A dinâmica dos ingressantes permite uma análise com maior acuidade dos efeitos da Lei de Cotas**, na medida em que retrata a entrada anual dos beneficiários, retirando da informação o volume total de estudantes com vínculos na graduação. Nesse sentido, **o indicador é mais sensível anualmente, uma vez que reflete somente as condições de entrada da nova geração de calouros no ensino superior**.

Ingressantes

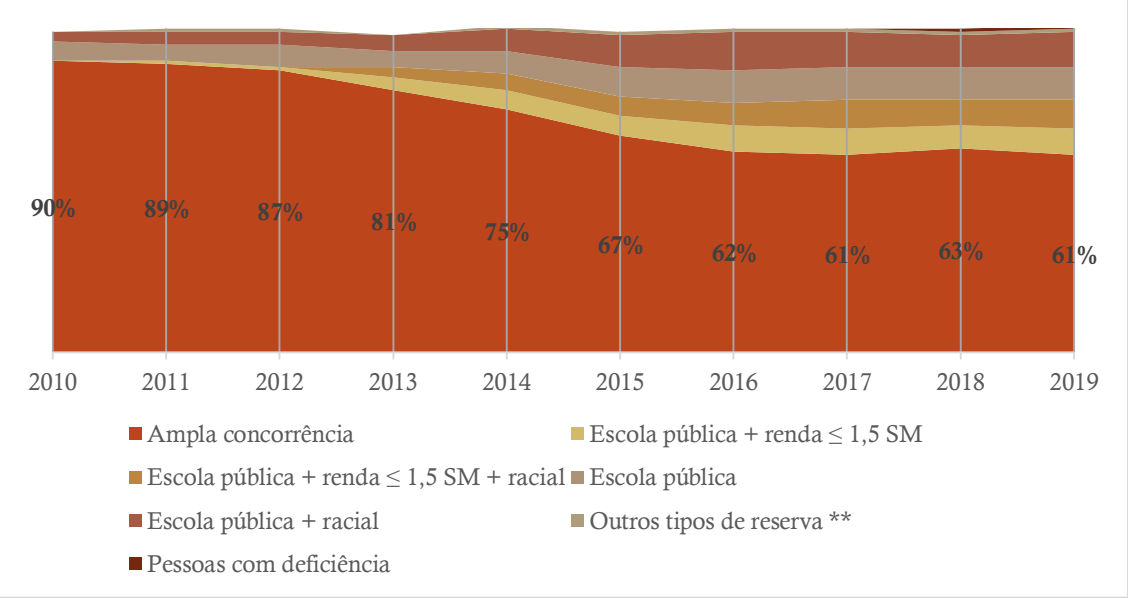
De maneira geral, no período analisado, os ingressantes tiveram evolução similar ao dos matriculados (ver próxima seção). Um primeiro ponto a ser destacado é a **variação percentual da distribuição dos ingressantes por ampla concorrência**: passam de 90% em 2010 para 61% em 2019. Ao mesmo tempo, é significativo o **aumento de ingressantes que acionaram algum tipo de reserva de vagas (Gráfico 3)**. Há aumento

[10] Exame Nacional do Ensino Médio

[11] A opção em começar a série histórica de dados em 2010 se deu em função da possibilidade de medir os efeitos da Lei de Ação Afirmativa antes de 2012. Já o término da série acontece em 2019, por ser este o ano mais recente de disponibilidade dos dados do Censo da Educação Superior.

progressivo de ingressantes em vagas reservadas para os grupos beneficiários. **Antes da aprovação, em 2010, 10% de estudantes acionavam algum tipo de reserva de vaga**, percentual que se justifica por conta das políticas de ação afirmativa próprias das instituições, em vigência em algumas universidades federais antes mesmo da aprovação da Lei. **Vimos que essas instituições adotaram especialmente o modelo de benefício a alunos de escola pública.**

Gráfico 3 - Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)

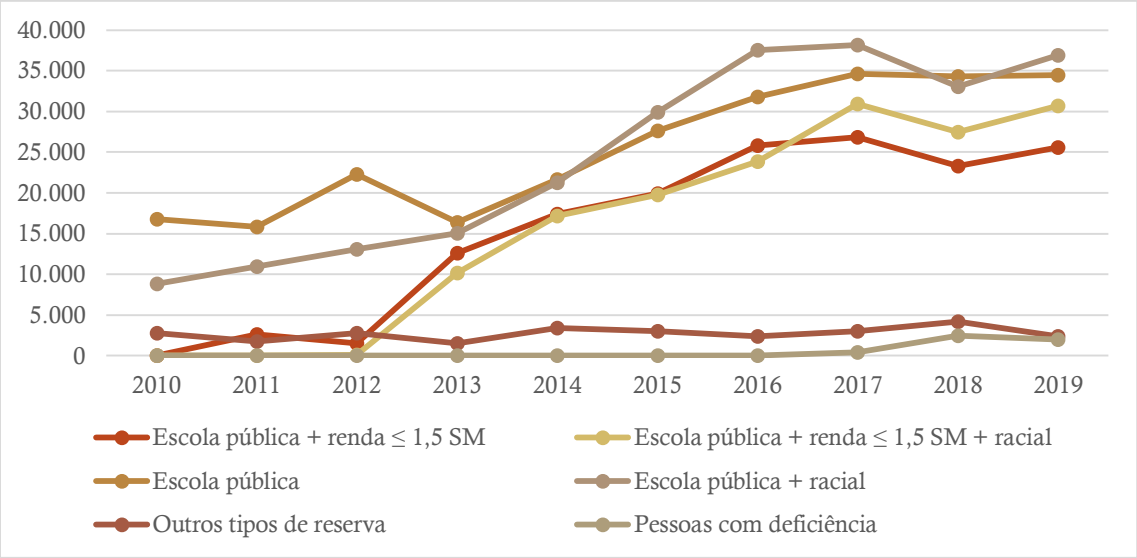


Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

** "Outros tipos de reserva" se referem às vagas de programas próprios das instituições.

No último ano analisado, 2019, quase 40% dos ingressantes tiveram seu acesso ao ensino público através de vagas reservadas. Com a implementação da Lei, o aumento de ingressantes egressos de escolas públicas, sem considerar critérios de renda e racial, passa a ser menor do que o de ingressantes egressos de escolas públicas, com recorte de renda e racial. **Esse último é o grupo que tem o maior aumento proporcional entre os ingressantes**, conforme indica o Gráfico 4, especialmente porque sai de patamares muito baixos**. O grupo é seguido pela reserva de vagas sem critério de renda, mas com critério racial** (Gráfico 5).

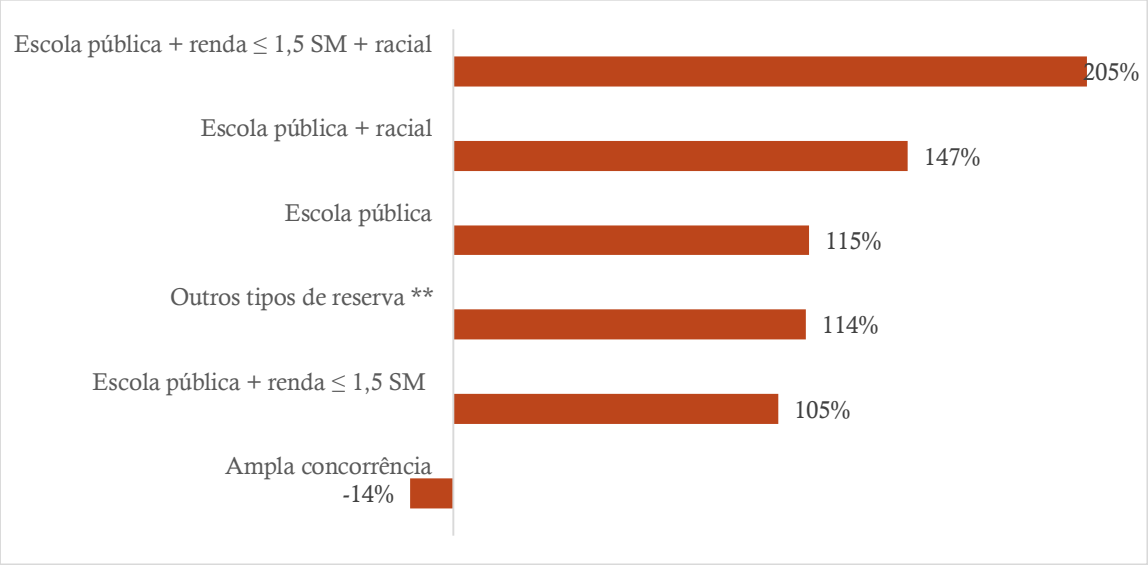
Gráfico 4 - Número de ingressantes por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2010-2019



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

*"Outros tipos de reserva" se referem às vagas de programas próprios das instituições.

Gráfico 5 - Variação percentual no número de ingressantes por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2013-2019



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

** "Outros tipos de reserva" se referem às vagas de programas próprios das instituições.

Este gráfico não inclui a variação entre pessoas com deficiência porque é recente a expansão das vagas, que acontece sobretudo a partir de 2017, logo após a inclusão do grupo na Lei de Cotas.

Ou seja, há mais estudantes negros e indígenas entrando nas universidades acionando a reserva de vagas com recorte racial, com ou sem recorte de renda, conforme indica o Gráfico 5, sobre a variação percentual de ingressantes no período entre 2013 e 2019.

Até então, a dinâmica era parecida com a reserva de vagas que utiliza renda e raça, mas nos últimos dois anos da série há um crescimento maior para ingressantes que entraram na universidade a partir de vagas reservadas pelo critério racial. De todo modo, um ponto a ser destacado é que **o critério de baixa renda adotado pela Lei é muito abrangente, porque a maior parte dos jovens de 18 a 24 anos se encontra nesta condição**: em 2016, eram 54% de pretos, pardos e indígenas e 32% de brancos, enquanto, independentemente da cor/raça e renda, 14% (SENKEVICS; MELLO, 2019). **Esse é mais um dado que ressalta a importância de mecanismos de reserva que utiliza o critério de renda em conjunto com o recorte racial e escola pública.**

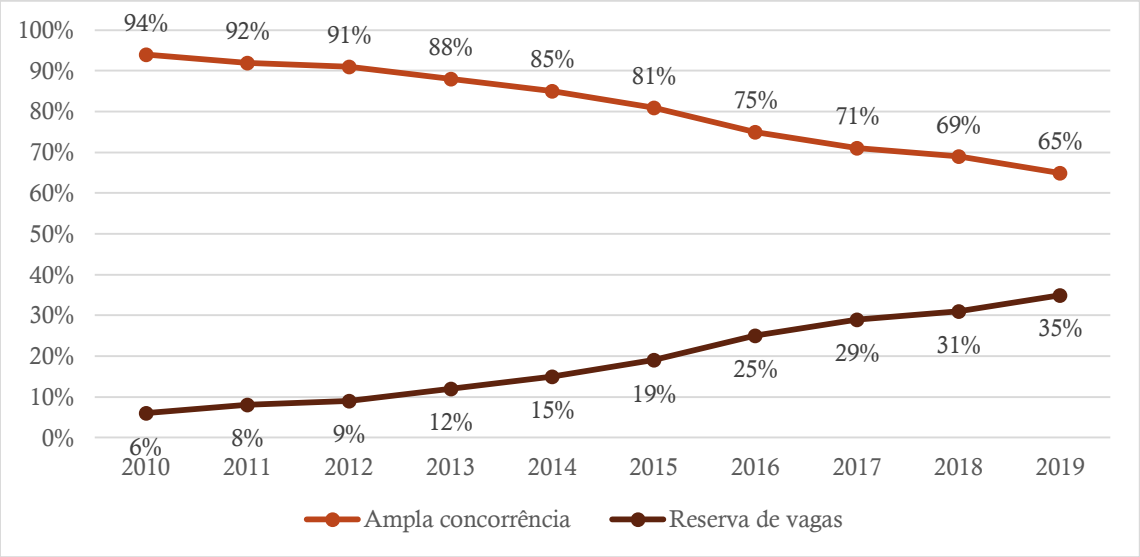
Como essas transformações se relacionam com o que foi projetado na formulação das leis? Podemos responder essa pergunta contrastando as proporções esperadas na legislação com o que é observado nos microdados. O contraste entre os números é uma forma sintética de avaliar a proximidade com que se conseguiu chegar ao que havia sido projetado na legislação. Na Tabela 4 a seguir, calculamos em números absolutos e percentuais a meta e o observado em matrículas de ingressantes para cada um dos grupos de reserva de vagas. A meta foi construída tomando como referência as proporções de reserva recomendadas na Lei e a proporção de pretos, pardos e indígenas para o Brasil. **Os grupos de egressos de escola pública e o que combina escola pública com recorte étnico são os que mais se aproximam da meta no ano de 2019.**

Matrículas

No período analisado, **as matrículas em cursos de graduação** nas universidades federais saem de aproximadamente um milhão de estudantes para 1.3 milhão, um **crescimento da ordem de 40%**. **Considerando apenas as matrículas de ampla concorrência, há uma queda de 3%**, ao mesmo tempo em que cresce significativamente o acionamento de ao menos um tipo de reserva de vagas (Gráfico 6). **Há um afunilamento expressivo no mecanismo de distribuição das matrículas, em um processo que ainda não chegou ao previsto em Lei, que seria 50%, mas com**

tendência de aproximação das matrículas entre ampla concorrência e vagas reservadas. Antes da aprovação da Lei, em 2010, apenas 6% das matrículas eram realizadas em vagas destinadas à ação afirmativa (reserva de vagas). Em 2019, esse percentual chega a 35%.

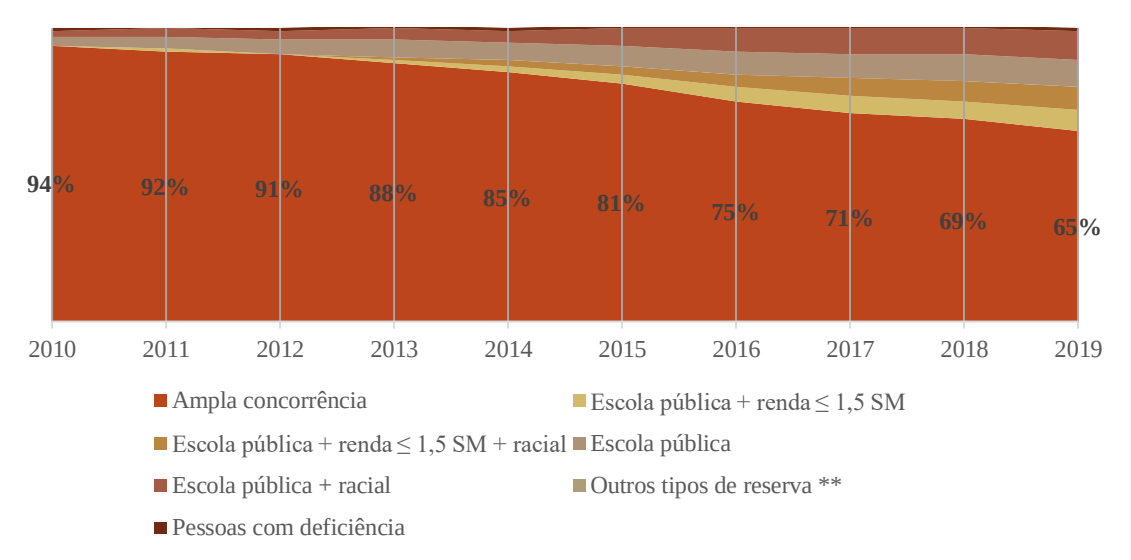
Gráfico 6 - Matrículas por reserva de vagas e ampla concorrência, universidades federais – Brasil, 2010-2019 (%)



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Dentro das matrículas feitas em reserva de vagas, observam-se ganhos substantivos principalmente para os grupos com recorte de renda e racial, **seguido pelas vagas com recorte de renda**. Ou seja, **o grupo que mais se beneficiou da expansão foi o de estudantes de escola pública, com renda familiar mensal *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio, que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas**. O grupo chega em 2019 com 106.252 matrículas (Gráficos 7 e 8).

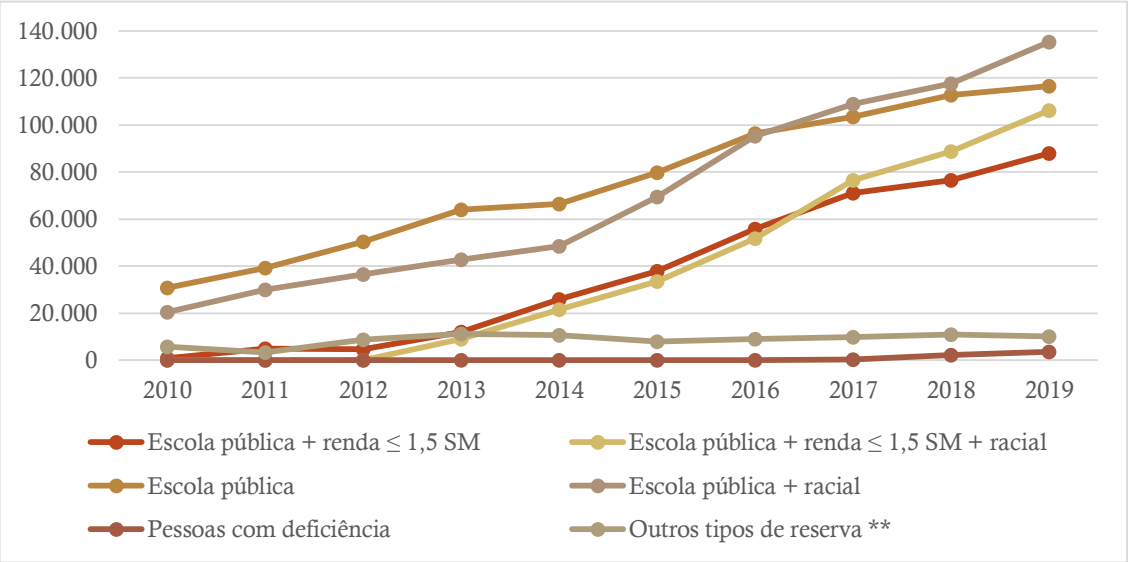
Gráfico 7 - Matrículas por reserva de vagas e ampla concorrência, universidades federais – Brasil, 2010-2019 (%)



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

** "Outros tipos de reserva" se referem às vagas de programas próprios das instituições.

Gráfico 8 - Matrículas por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2013-2019



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

*"Outros tipos de reserva" se referem às vagas de programas próprios das instituições.

Para as pessoas com deficiência (PCD), observamos um discreto e recente crescimento das matrículas, saindo de 243 em 2010, chegando a 1.617 em 2016, com um salto considerável a partir da aprovação da Lei de Cotas, encerrando o período analisado em 6.382 matrículas. Os dados indicam que pode haver mudanças na dinâmica de

ocupação das matrículas na graduação por pessoas beneficiárias das cotas para deficientes, o que precisará de mais análises para os próximos anos.

No Gráfico 8 é possível perceber que o grupo de escola pública, PPI, seguido de escola pública, são os de maior volume. Na sequência, o grupo de escola pública, recorte de renda, PPI, e, por fim, escola pública e recorte de renda. **Os dados apresentam mudanças importantes para os pretos, pardos e indígenas**. Outros estudos também têm apontado que a inclusão racial e de estudantes da rede pública são os principais resultados da Lei, com avanços mais tímidos para o recorte de renda (SENKEVICS; MELLO, 2019).

No entanto, **de forma mais desagregada, o que os dados aqui apresentados mostram é que, proporcionalmente, houve maior incremento para o grupo egresso de escola pública, com recorte de renda combinado com raça**, o que é um resultado fundamental para a avaliação da implementação da Lei de Cotas. Especialmente, a conjugação de critérios de renda e raça incrementou a participação desse grupo mais vulnerável nas universidades federais, as mais prestigiadas do país.

Fluxo

Diversos estudos apontam que o início do curso de graduação é um dos momentos de maior risco de evasão para os estudantes (AMERI *et al*., 2016; LASSIBILLE; GÓMEZ, 2008, GURY, 2011). Sendo assim, produzimos um indicador que comunica as taxas de evasão no primeiro e segundo ano dos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. Para a construção do indicador, utilizamos as bases de matrículas do Censo da Educação Superior. Os microdados contêm um número de identificação dos alunos ao longo do tempo a partir de 2010. A presença dessa variável viabiliza a construção das trajetórias dos estudantes nos cursos de forma que é possível observar a situação do estudante ano a ano ao longo do tempo. As gerações de estudantes acompanhadas foram as que ingressaram no ensino público federal nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. É importante salientar que o conceito de evasão utilizado foi o do próprio Inep, de **desistência do curso**, que corresponde aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência, seja por meio da desvinculação ou da transferência para outro curso.

As taxas de evasão construídas neste estudo foram calculadas da seguinte forma:

- a evasão do curso no 1° ano é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **no primeiro ano** *t* do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*;
- a evasão até o 2° ano do curso é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **nos dois primeiros anos** do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Mais detalhes se encontram em anexo, nas Notas metodológicas, no relatório da construção da base de dados Censo & Fluxo (ver anexo).

Principais resultados:

A Tabela 12 (do Anexo 6) mostra a taxa de evasão no primeiro ano do curso, para o Brasil e regiões, para as coortes (gerações) que ingressaram em 2010, 2011, 2012 e 2013. O primeiro resultado que se destaca para o país inteiro é que **as taxas de evasão precoce (no primeiro ano do curso) entre estudantes com e sem reserva de vagas é muito próxima, independentemente da coorte acompanhada**.

A taxa de evasão no primeiro ano do curso, para o Brasil, variou entre 8 e 10%, e, de uma forma geral, **os cotistas apresentaram menores taxas**, não ultrapassando 9%; já os não cotistas chegaram ao registro de 10%. Do ponto de vista regional, **as regiões mais desenvolvidas do país – Sul e Sudeste, apresentaram as maiores taxas de evasão**. **Também são nessas regiões que se verificam as maiores distâncias na taxa** de evasão no primeiro ano do curso entre cotistas e não-cotistas. Com exceção da coorte de 2013 para a região Sul, **os não cotistas têm taxas bem maiores de evasão do que os cotistas**. Quando comparamos **apenas os cotistas**, das cinco regiões do país, **Nordeste e Sul apresentam as maiores taxas de evasão precoce, mas com um detalhe: no Nordeste a taxa diminui ao longo do tempo; no Sul, aumentou**.

A Tabela 13 (do Anexo 6) mostra a taxa de evasão nos dois primeiros anos do curso nas universidades federais para o Brasil e regiões para as gerações que ingressaram em 2010, 2011, 2012 e 2013. Ou seja, mostramos os resultados para evasão acumulada até o segundo ano do curso. **Os dados agregados para o Brasil mostram, em todas as coortes, que os estudantes cotistas apresentaram taxas menores de evasão acumulada**. Na região Norte, somente os cotistas ingressantes em 2012 têm maior taxa

de evasão acumulada. Na região Nordeste, há o registro de cotistas com taxa maior de evasão acumulada somente em 2010**. Para as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, os não cotistas têm, em todas as coortes, taxas maiores de evasão acumulada**.

A Tabela 14 (do Anexo 6) mostra as taxas de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais em cursos selecionados do Censo da Educação Superior, para as coortes de 2010, 2011, 2012 e 2013. **Os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil apresentaram uma tendência parecida nas coortes de 2011, 2012 e 2013: os estudantes cotistas apresentaram taxas de evasão no primeiro ano menores do que os não cotistas. Nos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, em todas as coortes analisadas, os cotistas apresentaram taxas menores de evasão comparados com aqueles que ingressaram sem reserva de vagas**.

Outra tendência percebida foi nos cursos de **Economia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia e Zootecnia: nas coortes de 2012 e 2013, os estudantes cotistas apresentaram taxas de evasão no primeiro ano menores do que os não cotistas**. **Apenas para as gerações de 2010 e 2013 é que os estudantes que ingressaram no curso de Relações Internacionais, com reserva de vagas, apresentaram taxas menores de evasão no primeiro ano comparado com aqueles que ingressaram sem reserva de vagas**.

A Tabela 15 (do Anexo 6) mostra as taxas de evasão até o segundo ano do curso. Os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica apresentaram uma tendência parecida em todas as coortes analisadas: os cotistas apresentaram taxas de evasão menores. Outra tendência percebida foi nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Economia, Medicina, Medicina Veterinária, Pedagogia e Zootecnia nas coortes de 2011, 2012 e 2013: os cotistas também apresentaram taxas de evasão menores. No curso de Engenharia Mecânica, para as coortes de 2010, 2011 e 2012, os estudantes cotistas apresentaram taxas de evasão menores. No caso do curso de Odontologia, apenas nas coortes de 2011 e 2013 é que os cotistas tiveram as menores taxas, e, em Relações Internacionais, foram as gerações de 2010 e 2013.

O curso de Química parece ser um caso à parte: foi o único em que, para as coortes de 2010, 2012 e 2013, aqueles que ingressaram com reserva apresentaram taxas maiores de evasão no primeiro ano, se comparado com aqueles que ingressaram sem reserva. No caso da taxa de evasão até o segundo ano do curso, nas coortes 2010, 2011 e 2013, os cotistas também apresentaram taxas maiores de evasão.

Conclusões (reflexivas)

A Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), também conhecida por "Lei de Cotas" ou "Lei de Ação Afirmativa", completa dez anos em 2022. De acordo com o previsto em seu Art. 7º, ela deve ser analisada ao completar uma década de implementação: "No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência[12], bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas". Este trabalho teve por objetivo contribuir com o debate de sua análise, observando avanços e desafios ainda existentes quanto à maior democratização das universidades federais brasileiras. Nosso foco foi, sobretudo, nas desigualdades raciais/cor no acesso a estas instituições.

Na seção 1, buscamos verificar em que medida a escolarização da população brasileira mudou sob a Lei de Cotas, analisando dados que sistematizamos da PNAD e PNAD-C 2019. Apresentamos um histórico da trajetória de acesso à educação superior da população brasileira, destacando o baixo índice de pessoas graduadas, as mudanças de ordem geracional na expansão das oportunidades educacionais e o traço que marca a primeira etapa de progressão educacional no país, que é a manutenção das desigualdades raciais com expansão das oportunidades educacionais de nível superior. Vimos que para os jovens negros o principal obstáculo, no país, é completar a escolarização básica; para os jovens brancos, o principal obstáculo é ingressar na educação superior. Muitos jovens negros, portanto, nem podem se candidatar a uma vaga nas universidades federais.

No Brasil, apesar do aumento do número absoluto de pessoas com ensino superior completo ou mais em diferentes gerações, principalmente entre os nascidos a partir de 1975, a distância entre bancos e negros é duradoura. Brancos acessam o ensino superior, em média, 3,5 vezes mais que a população negra em todas as coortes de nascimento analisadas, a despeito do maior acesso ao diploma superior para os dois grupos.

Observamos, igualmente, que houve um aumento gradual da Taxa Líquida de Frequência à Graduação da população negra, com incremento de 87% entre 2011 e 2019; para a população branca, o crescimento foi de 9%. Houve também a elevação da Taxa Líquida de Escolarização Superior, mas tomando a meta de 33% estabelecida no Plano

[12] Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016.

Nacional de Educação (PNE), as desigualdades raciais permanecem: os brancos, em 2019, já ultrapassaram a meta (34%); negros têm 18% e indígenas, 15%. Ou seja, para esses dois últimos grupos ainda há um longo caminho no alcance da meta

Desse modo, argumentamos que é importante, na revisão da Lei, a continuidade da separação entre pretos e pardos. Ao utilizarmos a categoria "negros" como soma dos pretos e pardos, não conseguimos observar que os pretos têm, ainda, maiores dificuldades de acesso e conclusão do ensino superior em comparação com os pardos. Se os mais jovens, sob políticas de democratização deste nível de ensino, como a Lei de Cotas, estão conseguindo concluir mais o ensino superior, entre a população com 25 anos ou mais (até 64), os pardos são o grupo com o maior percentual de diplomados mais jovens. E embora, a partir da segunda metade do século XX, o país tenha passado por vários períodos de expansão das oportunidades de escolarização superior, os dados mostram que apenas recentemente (com a Lei) foi possível diminuir as desigualdades raciais.

Na seção 2, tratamos do acesso às universidades federais desde 2010, isto é, um pouco antes da implementação da Lei até o ano de 2019 (dados mais recentes quando da produção deste trabalho). Observamos as principais mudanças na composição do público discente das universidades federais, notadamente, dados sobre vagas, ingressantes e matrículas por grupos formados com a política de reserva de vagas instituída com a Lei. Os resultados destacam a importância da manutenção da Lei. Embora tenha havido notável expansão do acesso de egressos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas de baixa renda, estes ainda seguem sub representados no universo de estudantes. A seguir, apresentamos os resultados mais importantes levantados com dados do CES.

Até 2012, 70% das universidades públicas e 60% das universidades federais tinham alguma modalidade de ação afirmativa. A Lei universalizou a política e padronizou critérios de distribuição de reservas de vagas para o conjunto das instituições federais. Os dados das edições do CES entre 2010 e 2019 mostram uma diminuição percentual das vagas para ampla concorrência e consequente aumento daquelas reservadas. Essa tendência, entretanto, ainda não chegou em 50% para cada grupo em termos de ingressantes e matrículas, 63% dos ingressantes em 2019 entraram via ampla concorrência, o que indica que há um hiato entre o que observamos nos dados e a meta de 50% dos ingressantes acionarem algum tipo de reserva de vagas

Uma saída possível para aumentar a presença de ingressante nas modalidades de reserva de vagas é revisar o limite de renda familiar *per capita* em um salário mínimo e

meio, uma vez que a maior parte dos jovens de 18 a 24 anos no país tem renda inferior a este critério. E, embora os dados nos levem a argumentar de forma favorável à manutenção da Lei, com recorte racial, este é um ponto de divergência que mobiliza o debate público pelo menos desde os anos 2000, quando a política de reserva de vagas entrou em pauta no plenário da Câmara através do Projeto de Lei 6.912/2002. O recorte social ou de renda é bem mais aceito na tradição das políticas públicas nacionais (MUNANGA, 1996).

Diversas abordagens tendem a diluir a questão racial em uma temática puramente economicista, na qual aspectos econômicos são os únicos e determinantes para a posição no sistema de estratificação social. No entanto, enquanto atributo socialmente elaborado, raça está relacionada a um conjunto de práticas materiais de discriminação que é determinante para a posição dos não brancos nas relações sociais. É nesse sentido que o racismo mostra sua eficácia estrutural na divisão racial da educação. E como a educação é um dos critérios centrais no recrutamento para as posições na estrutura de classes, um ponto a destacar é a combinação de critérios de renda e raça como um dos mecanismos a serem reforçados pela Lei, especialmente considerando o maior volume de pessoas que entram nessa fila. Os dados indicam que esta é uma medida importante.

Mas, na atual legislatura, dentre os Projetos de Lei em tramitação há proposta de revogação das cotas raciais e outro de proibição de procedimentos de heteroidentificação. É um retorno, portanto, a um debate que ganhou expressão nos anos 2000 e que teve sua máxima expressão em dois manifestos encaminhados ao Congresso Nacional quando da discussão da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. O momento é particularmente desafiador, porque vivemos a mais radical rodada de neoliberalização no Brasil. Nesta são descartadas as práticas inclusivas e reforçada a distribuição meritocrática de recompensas na concorrência de mercado (ANDRADE; CÔRTES; ALMEIDA, 2021); a política econômica atual, somada ao Congresso mais conservador dos últimos quarenta anos (MAGELA, 2018), impõem obstáculos significativos ao debate que a política prescinde.

Nos anos 2000, do lado dos que eram contrários à adoção do critério racial, havia a argumentação em torno do princípio de igualdade política e jurídica como fundamento essencial da República, além da ameaça que gerava ao aumentar o racismo pela “invenção

de raças oficiais”[13]. De outro lado, havia a referência às desigualdades raciais expressas na escolaridade, acesso a emprego e saúde de pretos e pardos[14]. Esta última visão enuncia as desigualdades raciais enquanto articulação ideológica incorporada e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação, sendo determinante da posição dos negros nas relações de produção e distribuição (HASENBALG, 1977) de bens e recursos. Entre essas práticas estão as que presenciamos no sistema educacional.

A Lei de Cotas tem sido fundamental para garantir maior inclusão de estudantes da rede pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais. Dados de monitoramento da Lei aqui apresentados mostram que aumentou a participação de ingressantes e de matriculados egressos de escolas públicas, negros e indígenas. O aumento das vagas, entretanto, ainda não foi suficiente para diminuir as desigualdades raciais de acesso às oportunidades educacionais nas universidades federais. O dado da Taxa de Matrícula Líquida para negros e indígenas mostra, de um lado, o quão distante o grupo está da população branca e, de outro, a distância para garantir a meta projetada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). E ainda permanecem desigualdades que marcam as dificuldades de permanência materiais e de natureza simbólica.

Nesse caso, um ponto a destacar é que a maior presença de negros tem promovido mudanças nas institucionalidades acadêmicas, que se refletem na produção intelectual, nos currículos e perspectivas presentes nos cursos, mas ainda existem dificuldades a serem enfrentadas quanto ao senso de pertencimento e engajamento estudantil, o que passa pelo processo de “afiliação institucional” (COULON, 2008) ou “integração social” (TINTO, 1975; 1993). A transformação do cotidiano universitário em um espaço de disputa quanto a questões como o racismo é um dos desafios para a permanência estudantil. Esta não precisa estar atrelada aos estudantes beneficiários da Lei (uma vez que é universal), mas necessita de investimento e reformulações para garantir melhores taxas de conclusão para o conjunto de estudantes das universidades federais.

Outro ponto a destacar tem a ver com os critérios de distribuição de vagas. Os Projetos de Lei em tramitação na Câmara Federal também tratam tanto da ocupação de vagas ociosas nas universidades e institutos federais quanto da disputa por vagas na ampla

[13] Conforme atesta o texto do Manifesto “Todos têm direitos iguais na república democrática” (de 2006).

[14] Manifesto em favor da Lei de Cotas e do estatuto da igualdade racial (manifesto), 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas/

concorrência[15]. O primeiro caso visa assegurar a ocupação das vagas ociosas por cotistas em decorrência da desvinculação de estudantes regularmente matriculados. O segundo caso prevê que os beneficiários da reserva de vagas concorram nas duas listas, de modo que os cotistas aprovados dentro do número de vagas oferecido para a ampla concorrência não sejam computados para preenchimento das vagas reservadas. Assim, a disputa se daria também entre cotistas e ampla concorrência e, caso a nota de corte não tenha sido obtida, o candidato às cotas seria realocado para a concorrência das vagas reservadas.

Uma dimensão importante justifica a medida e tem a ver com a proximidade das notas de desempenho no Enem para estudantes cotistas e não cotistas. Comparando as notas de corte e as notas máximas obtidas por cotistas e não cotistas no Exame que ingressaram em cursos de graduação por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2014[16], Campos, Feres Júnior e Daflon (2014) mostram que, de modo geral, o desempenho de cotistas é próximo do desempenho de não cotistas, o que pode ser um efeito do funcionamento do Sisu, que tornaria mais racional e estratégica as escolhas pelos cursos. No entanto, destacam que, apesar de não serem grandes, as diferenças aumentam à medida que variáveis como renda e raça entram, sendo maior o efeito para esta última. Esse dado indica a insuficiência de cotas apenas para egressos de escola pública.

Resultados semelhantes são encontrados por Araújo *et al*. (2020), a partir de dados do quarto ciclo do Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (2013 a 2015). Os autores identificam que estudantes cotistas de escola pública apresentam melhor desempenho que os não cotistas, enquanto os estudantes que ingressaram por cota racial e por cota de renda tiveram desempenho abaixo dos não cotistas. O resultado pode indicar que há escolas públicas de melhor qualidade que conseguem colocar seus alunos na educação superior em notas semelhantes à ampla concorrência. Para corrigir distorções como essa, uma opção seria ampliar o recorte de renda conjugado ao recorte racial em

[15] PL 3.254/2021 determina que sejam reservadas vagas inclusive nos processos seletivos para preenchimento de vagas residuais ou ociosas e PL 4.799/2020, que altera a Lei de Cotas para autorizar alunos beneficiados com reserva de vagas no ensino superior a também disputar vagas destinadas à ampla concorrência.

[16] Os dados analisados consideram as 50 universidades federais e 37 institutos tecnológicos que aderiram integralmente à Lei 12.711. Não foram consideradas as instituições que, embora tenham participado do Sisu, não aderiram às modalidades da Lei de Cotas, excluindo também aquelas que aderiram apenas parcialmente à Lei (CAMPOS; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014).

acordo com o maior número de pessoas que se autodeclaram negras e indígenas e com renda menor a um salário mínimo e meio (tal como sugerem outras pesquisas citadas).

Ressaltamos, ainda, que os dados de reserva de vagas tendem a ser subestimados porque consideram o critério aplicado pela Lei de se basear no percentual de negros e indígenas de acordo com o Censo da População mais recente (que é de 2010). No entanto, dados da PNAD mostram que essa parcela da população vem crescendo, em um movimento de aumento relevante de pessoas que se autodeclaram negras ou indígenas, fenômeno mais próximo da identificação racial do que de componentes demográficos específicos (SILVA, 2020). Ou seja, não basta rever apenas a distorção associada ao critério racial e de renda, mas também o indicador utilizado para medir o percentual de pretos, pardos e indígenas nos estados. A PNAD (e não o Censo da População) seria o registro mais indicado, porque permite a atualização ano a ano da categoria raça/cor.

Outro ponto a destacar é que, a despeito dos discursos que argumentam que os estudantes cotistas não conseguem acompanhar a qualidade da educação das universidades federais, com elevada evasão, a análise do fluxo das coortes de ingressantes de 2010 a 2013 mostram, de forma geral, que os cotistas evadem menos que os não cotistas. As coortes analisadas contemplam somente a geração de 2013 sob vigência da Lei. Faz-se necessária a continuidade da disponibilização pelo MEC/Inep das informações relativas à evasão no primeiro e segundo ano dos cursos de graduação, por condição de ingresso (se cotistas ou não) para que se possa acompanhar a tendência dos últimos dez anos. Pelo menos já é possível observar que a evasão dos não cotistas é ainda maior nas regiões mais desenvolvidas do país: Sul e Sudeste.

É importante destacar que a política de cotas instituída com a Lei 12.711/2012 tem limites em um cenário de retração da expansão das universidades federais. É fundamental, portanto, retomar uma política nacional que tenha como projeto de nação o aumento do número de pessoas com diploma de educação superior, que ainda é um dos mais baixos se comparado a países europeus e latino-americanos (OECD, 2021). Além do aumento da oferta de vagas, é central repensar as políticas de acesso, permanência e conclusão da educação básica; reformular as políticas de assistência estudantil como meio para redução da evasão na educação superior; incrementar a capacidade institucional com a criação de cursos e turnos e retomar a política de interiorização.

Referências

ANDRADE, Daniel Pereira de. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANDRADE, Daniel Pereira de; CÔRTES, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-25, 2021. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/ccrh/a/mZ5TYngTCBpHz8gZ7g9kJPC/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 10 mar. 2022.

AMERI, Sattar; CHINNAM, Ratna B.; FARD, Mahtab J.; REDDY, Chandan. Survival analysis based framework for early prediction of student dropouts. **CIKM** '16, Indianapolis, USA, Oct. 24-28, 2016.

ARAÚJO, Antonia A.; BENEVIDES, Alessandra A.; MARIANO, Francisca Z.; BARBOSA, Rafael B. Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: evidências sobre as instituições de ensino superior federais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

BRASIL (2012). **Lei nº 12.711, de 29 de agosto.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL (2016). **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRITO, Murilo Marschner A. **A dependência na origem**. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA**, v. 4, p. 1-23, 2014.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz A. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP-UERJ, 2011. p. 1-20.

FERNANDES, Danielle Cireno. Race, Socioeconomic Development and the Educational Stratification Process in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, The Shape of Social Inequality Stratification and Ethnicity in Comparative Perspective, 22, p. 365-422, 2004). https://doi.org/10.1016/S0276-5624(04)22012-1.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, set./dez. 2018.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO, Vivian. As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018*)*. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP-UERJ, 2020. p. 1-33.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rios, Flavia; Lima, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março/2003. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/?lang=pt&format=pdf ,. Acesso em: 7 dez. 2021.

GURY, Nicolas. Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. **Education Economics**, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2011.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades raciais no Brasil. **Revista Dados**, n. 14, p. 7-33, 1977.

HASENBALG, Carlos A.; VALLE SILVA, Nelson. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. Diretoria de estatísticas educacionais, Brasília – DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

LASSIBILLE, Gérard; GÓMEZ, Lucía. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. **Education Economics**, v. 16, n. 1, p. 89-105, 2008.

MACIEL, Adriana Milward A. **Políticas afirmativas no ensino superior público**: melhores oportunidades para minorias bem qualificadas? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MAGELA, Geraldo. **Congresso mais conservador; renovação será pequena.** Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, 2018. Disponível em https://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/88266-diap-congresso-sera-mais-conservador-e-renovacao-pequena. Acesso em: 20 mar. 2022.

MEDEIROS, Hugo Augusto V.; MELLO NETO, Ruy D.; GOMES, Andreia M. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, 2016.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/dados/a/7zYMRtbyBf3FqvXMLbz5CQb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2021.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996.

OECD. **Education at a Glance 2021: OECD Indicators.** Paris: OECD Publishing, 2021. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

PECK, Jamie; TICKELL, Adam. Neoliberalizing space. **Antipode**, v. 34, n. 3, 2002.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, p. 41-87, 2011.

SALLUM JÚNIOR, Brasilio; GOULART, Jefferson O. (2016). O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 60, p. 115-135, 2016.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados,** v. 34, n. 99, 2020. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/ea/a/WXhh8DX9tfM5YYnPpbmqMTb/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 10 mar. 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioti. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. **Leaving College:** rethinking the causes and cures of student attrition. 2 ed. Chicago: The University of Chicago, 1993.

VALLE SILVA, Nelson. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. *In*: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson. **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Faperj, 2003.

VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Vinhaes. Educação superior com fins lucrativos e responsabilidade social. **Associação Brasileira de Ensino Superior** (ABMES), 2017.

Parte II

Estudos de caso

Capítulo 2

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros

Estudo de caso da UFPA

Lúcia Isabel da Conceição Silva[1]

Introdução

Este texto faz parte da pesquisa "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros", que envolveu seis universidades públicas federais do Brasil, sob a coordenação da Profª Rosana Heringer, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – LEPES / UFRJ.

A pesquisa teve como objetivo principal identificar e avaliar os efeitos e resultados da política de cotas implementada em 2012, especificamente a Lei 12.711 (BRASIL, 2012).

Como um primeiro resultado / etapa da pesquisa, a equipe da Universidade Federal do Pará (UFPA) realizou uma revisão integrativa de literatura na qual analisou a produção em teses sobre a temática das ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação no Brasil.

O presente texto apresenta os resultados do estudo de caso conduzido na UFPA, que buscou descrever e analisar o processo de implantação das políticas de ações afirmativas na referida universidade, compreendendo e analisando o processo histórico de implementação de referida política, as estratégias e mecanismos institucionais adotados, as percepções de gestores, gestoras e estudantes sobre a política e sobre sua introdução na UFPA, os resultados ou mudanças ocorridas na universidade relacionadas às políticas de ações afirmativas e ainda, os desafios e propostas de aperfeiçoamento desta. Busca-se compreender os significados das ações afirmativas na UFPA e, por meio

[1] Além da autora, o desenvolvimento do estudo contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Mateus Souza dos Santos, Cíntia Valéria Lima dos Reis.

destes, contribuir com a compreensão de tais significados no ensino superior brasileiro como um todo.

Metodologia e sujeitos da pesquisa

O desenvolvimento do estudo de caso considerou diferentes fontes de dados, de modo a abarcar a multiplicidade de dimensões e aspectos do contexto de implementação das políticas de ações afirmativas na UFPA. Nesta perspectiva foram realizadas: pesquisa documental, entrevistas individuais com gestores/as da administração superior e gestão acadêmica e sessões de Rodas de Conversas (RC) com coletivos de estudantes que atuam na UFPA, e também estudantes cotistas dos cursos de Medicina, Pedagogia e Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

O debate e análise dos dados coletados considera ainda a "abordagem proposta por Romano e Heringer (2011), ao trazerem a dimensão da "política vivida", isto é, de como as políticas definidas em nível nacional se operacionalizam em nível local, no cotidiano das instituições, buscando assim compreender a complexidade que envolve o processo de implementação num contexto institucional também complexo de uma grande universidade pública da Região Amazônica.

A pesquisa documental debruçou-se sobre alguns arquivos oficiais da UFPA e outros documentos com informações relevantes do processo de implementação das cotas, conforme relacionados a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 – Relação de documentos coletados/analisados – UFPA

1. Proposta de Resolução do Sistema de Cotas para preenchimento de vagas na graduação na UFPA (2004)
2. Resolução nº 3.361/2005 – UFPA – Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará
3. Resolução nº 4.963/2017. Estabelece o Sistema de Cotas para preenchimento de vagas nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará
4. Artigo "Cotas insensatas" – Jornal Adufpa (2005)
5. Carta do CEDENPA para a Reitoria da UFPA (2012)
6. Atas reuniões Conselho Superior de Ensino, Pesquisa – CONSEPE (06 /07/2005; 05/08/2005)
7. Editais Processos seletivos (2005; 2006; 2007; 2008; 2020)
8. Demanda, notas (máxima mínima) e preenchimento das vagas (2008; 2014; 2020)
9. Resolução nº 4.309/2012 da UFPA – Dispõe sobre a reserva de vagas para quilombolas na Universidade Federal do Pará
10. Carta dos alunos quilombolas da Universidade Federal do Pará para a Ministra da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
11. Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI UFPA 2011-2015
12. Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI UFPA 2016-2025
13. UFPA em números 2007 (primeiro disponível)
14. UFPA em números 2020 (último disponível)
15. Resolução nº 828, de 23 de março de 2021. Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAES) da Universidade Federal do Pará (UFPA)
16. Editais da SAEST (Superintendência de Assistência Estudantil)
17. Relatórios de Gestão (UFPA)
18. Relatórios da SAEST
19. UFPA Anuários Estatísticos 2007 (Ano-base 2006)
20. UFPA Anuário Estatístico 2021 (Ano-base 2020)
21. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – Pibic 2021
22. UFPA. Resolução nº 758 de 20 de outubro de 2017, que institui a ADIS – Assessoria de Diversidade e Inclusão Social da UFPA

As entrevistas foram realizadas com os/as titulares dos seguintes cargos da estrutura organizacional da UFPA: Reitor, Vice-reitor, Superintendente da Superintendência de Assistência Estudantil/SAEST, Coordenadora de Assistência Estudantil; Pró-reitora de Ensino de Graduação; Coordenadora Geral da Assessoria de Diversidade/ADIS; Coordenadora de Diversidade Étnico-Racial da Assessoria da Diversidade e Inclusão Social e da Comissão de Heteroidentificação no Processo Seletivo 2021; Coordenadora do Neab/Gera UFPA; Diretor da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação; Vice-diretora da Faculdade de Medicina do Instituto de Ciências da Saúde e Diretora da Faculdade de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. As entrevistas seguiram um roteiro com grupos de perguntas por temas, sendo o mesmo roteiro básico para todos os/as entrevistados/as e mais um grupo de questões específicas para cada cargo. Todos/as os/as entrevistados/as assinaram termo de consentimento livre e esclarecido e terão suas identidades preservadas no texto. As entrevistas tiveram duração entre 50 e 90 minutos, sendo todas gravados com o consentimento de cada entrevistado/ a. Duas entrevistas foram realizadas por meio remoto, atendendo à disponibilidade das entrevistadas.

A última etapa do processo metodológico constou de quatro Rodas de Conversa (RC), sendo a primeira realizada com 17 jovens integrantes de coletivos de estudantes que desenvolvem alguma ação (política, cultural, acadêmica etc.) na UFPA; a segunda, com 14 estudantes cotistas do curso de Pedagogia; a terceira, com 06 estudantes cotistas do curso de Medicina e uma última com um estudante do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. As RC também seguiram um roteiro preestabelecido de questões, utilizaram um bloco de notícias como provocador do diálogo e foram todas realizadas por meio remoto, pela plataforma *Google Meet*.

1. Ações afirmativas na UFPA: percurso e embates na aprovação/implementação

A UFPA tem 64 anos, tendo sido criada em 1957. Atualmente, a universidade possui um Campus em Belém (capital do estado), no qual são realizadas a maior parte de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e mais 11 *campi* no interior do estado do Pará. Trata-se da maior universidade pública da Amazônia, sendo a maior do país em número de alunos (ofertando 91 cursos de graduação no campus de Belém e mais 488 cursos nos *campi* do interior; são mais 92 cursos de Mestrado e 47 de Doutorado,

contando com 38.786 estudantes de graduação, 4.320 estudantes de mestrado e 2.354 estudantes de doutorado (UFPA. Anuário Estatístico, 2020).

A prodigalidade dos números dá a dimensão da importância da UFPA na garantia do direito à educação, na formação de quadros profissionais e na produção de conhecimentos no estado e na região e, por conseguinte, mostra a importância que a adoção de Políticas de Ação Afirmativas (PAA) na UFPA assume para a população da Amazônia, uma região de grandes conflitos e desigualdades e, também, de grande diversidade social e cultural.

Se o acesso e permanência ao Ensino Superior no Brasil é, em si, um grande desafio, revelado pela taxa líquida de apenas 23,8% em 2020 e pela enorme disparidade de acesso entre negros (18,9%) e brancos (35, 7%), a Região Norte evidencia ainda maiores desigualdades, com alguns estados apresentando taxas de acesso ao ensino superior menores que a metade das taxas de outras regiões e média de escolarização de quase dois anos a menos em relação às regiões mais desenvolvidas do país (IBGE, 2020). Tais diferenças podem indicar que os impactos das políticas de cotas sejam bastante diferenciados entre as Unidades da Federação e entre as diferentes regiões e, dessa forma, inferir um duplo significado que as PAA podem assumir nas grandes universidades da Região Norte, a exemplo da UFPA, que está localizada num estado com 76,7% da população autodeclarada negra (IBGE, 2010), podendo, assim, assumir importante contribuição ao enfrentamento de desigualdades regionais e raciais no Brasil. É, portanto, considerando este contexto que se deve compreender o processo de implementação das PAA na UFPA.

É sabido que os debates sobre política de cotas para acesso ao ensino superior tomam grande impulso no Brasil nos anos 2000, quando, a partir de forte e histórica pressão dos movimentos negros, as universidades estaduais (UERJ, UENF e depois UNEB) começam a aprovar sistema de cotas para acesso aos seus quadros discentes. Dentre as federais, a UnB protagonizou este debate e em 2004 institui as PAA para negros e indígenas.

No Pará, o Movimento Negro também faz forte pressão, na esteira da Conferência de Durban[2] e da centralidade que a luta pelo direito à educação ganha neste contexto,

[2] Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 28 de agosto a 1º de setembro de 2001.

atuando no envio de cartas, pedidos de audiências, promovendo debates e sendo, inclusive, autor de uma proposta inicial de política de ações afirmativas para a UFPA, que é posteriormente encampada com alterações pelo GT institucional.

> *A proposta que veio do Grupo de estudos Afro-amazônicos previa 20% para negros e indígenas, o projeto era todo bonitinho e mandamos pro Conselho (Conselho Superior da UFPA) em 2003 (entrevista gestora).*

Essa movimentação e os debates, de acordo com diversos registros, ganham mais força, passando a exigir posição institucional no ano de 2003. Em agosto desse ano, o *Jornal Beira do Rio*, produção de divulgação científica da Assessoria de Comunicação Institucional da UFPA, publica o artigo "Cotas para negros reabre discussão sobre o racismo: papel da UFPA no momento é provocar o debate sobre o tema", no qual traz as posições de uma importante intelectual, professora da UFPA e liderança do Movimento Negro, e também do Pró-reitor de Ensino de Graduação àquele momento. Nesse artigo, a docente da UFPA, Profª Zélia Amador de Deus (também Presidente do Cedenpa[3] à época), reafirma posição do Movimento Negro na defesa das cotas e de políticas afirmativas em geral, como estratégia de redução das desigualdades raciais no país, às quais as políticas "universalistas" não deram conta de reduzir. A intelectual finaliza com uma questão enfática e pertinente: "Como é que eu posso fugir da questão racial, se tem dados demonstrando que tem cor a miséria?" (Jornal Beira do Rio, 2003 – UFPA).

No mesmo artigo, a fala do Pró-reitor de Graduação informa a realização das primeiras reuniões da administração superior com o Movimento Negro, afirmando o encaminhamento de proceder levantamento do quantitativo de negros na UFPA e a realização de eventos para ampliar o debate do tema. O pró-reitor afirma também que a instituição "ainda não tem posição sobre a questão das cotas para negros". Além das posições do pró-reitor e da docente, o artigo também relaciona os "fatores que condenam as cotas", tais como: a questão da meritocracia como obtenção de algo por merecimento pessoal; a inconstitucionalidade do estabelecimento de discriminação positiva; a

[3] Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, ONG sediada em Belém, fundada em 1980.

impossibilidade de distinguir quem é negro ou branco no Brasil; e, ainda, a possibilidade de tal medida acirrar as relações e os conflitos inter-raciais. O artigo traz ainda uma enquete com dois estudantes de escola privada, com posição contrária às cotas, e dois de escola pública, favoráveis à adoção das cotas. Além de pautar o debate, o artigo, como o próprio subtítulo afirma, tenta explicitar posições e argumentos divergentes, numa perspectiva de não assumir nenhuma posição.

Ainda na perspectiva institucionalizar o debate, sob a coordenação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, é criado em 2004 um Grupo de Trabalho (GT Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas para a População Negra), no qual participaram docentes, técnicos e representações do Movimento Negro do estado (UFPA. Ata / CONSEP 3.ª Ord. 2005a).

O referido GT propôs um conjunto de debates e eventos diversos com a comunidade acadêmica e os movimentos sociais, a fim de ampliar a compreensão e reunir subsídios e argumentos para a elaboração de um Programa de Ações Afirmativas na UFPA. Os debates no GT deram origem à **Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de Integração de Grupos Étnicos**, que foi objeto de análise e discussão em reunião ordinária do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA (CONSEP), em julho de 2005 (Proc. n. º 023506/2004- 265).

Segundo a ata da referida reunião (UFPA. Ata/CONSEP 3.ª Ord. 2005), a proposta anunciava

> [...] uma política de Ação Afirmativa com o objetivo de possibilitar o acesso e permanência de grupos étnicos discriminados aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará, visando criar no interior da instituição uma composição demográfica, social e étnica capaz de expressar a complexidade étnica e racial do Estado do Pará e por conseguinte a complexidade da sociedade brasileira

A proposta previa adoção das PAA por um período de 10 anos e estava organizada em três conjuntos de propostas de ações: ações de acesso; ações de permanência e ações de operacionalização do plano. E propunha um percentual de vagas para estudantes

negros (20%), uma vaga para indígenas de comunidades da Amazônia Legal e uma vaga para quilombolas de territórios da Amazônia. Além disso, a proposta inicial previa ações de apoio às escolas públicas e oferta de curso pré-vestibular para estudantes de ensino médio público, apoio pedagógico a docentes da educação básica no cumprimento das determinações da Lei 10.639/03, posteriormente modificada pela Lei 11.645/11. Previa ainda: ações de permanência com a assinatura de convênios para bolsas para estudantes; a implementação de programas de apoio acadêmico e psicopedagógico para estudantes cotistas que demandassem acompanhamento para as disciplinas; programa acadêmico de acompanhamento e avaliação periódica dos resultados; propor ajustes no processo e uma ouvidoria. A proposta previa, por fim, a nomeação de uma comissão para a implementação do programa de ações afirmativas, reformulação nos formulários de inscrição e de registro acadêmico de estudantes, com a inclusão do quesito cor/raça e uma ampla campanha de publicização das ações (UFPA. Ata / CONSEP 3.ª Ord. 2005b).

Como se pode observar no documento, a proposta do GT assumia a questão racial, sendo especificamente voltada para negros/as, indígenas e quilombolas. Além disso, tinha um caráter bastante amplo, propondo, além do percentual de reserva de vagas, várias estratégias de atenção à permanência dos/as estudantes na instituição e indicava o comprometimento da administração superior com ações concretas de acompanhamento do processo de implementação. Previa ainda ações de apoio às escolas públicas, integrando acertadamente o programa de ações afirmativas na UFPA aos debates curriculares da educação básica e da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/11.

Tratava-se, portanto, de uma proposta abrangente que, explicitamente, refletia o nível do debate proposto pelo Movimento Negro à época, que integrou o GT institucional e que, ainda hoje, tem papel fundamental no processo de implementação das PAA na UFPA, conforme ficará evidenciado ao longo deste texto. A proposta demonstrava também que a comunidade universitária contava com um conjunto de integrantes entusiastas da adoção das PAA, que integraram o GT e que promoveram e participaram de debates e eventos sobre a temática.

No parecer de análise da proposta, a parecerista, docente da UFPA, fez um apanhado histórico das lutas por ações afirmativas, destacando eventos e políticas e normativas recém-aprovadas. O parecer é firme na defesa das políticas afirmativas, dizendo tratar-se "de proposições que estão ancoradas em uma crítica radical ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de

igualdade: a igualdade de oportunidades". O parecer evidencia também o caráter abrangente da proposta, estando articulada a outras ações ou políticas de reconhecimento de direitos de públicos específicos com histórico de exclusão e desigualdades. Todos os argumentos são embasados em diversos dados e indicadores dessas desigualdades, além de fortes argumentos demonstrando a importância das PAA como instrumento de enfrentamento destas desigualdades. Por fim, o parecer coloca-se favorável à adoção desse Programa de Ações Afirmativas na UFPA, reconhecendo-o como instrumento de compensação das desigualdades, de combate ao racismo e de estímulo à cidadania dos negros. A Câmara de Ensino de Graduação acompanhou o voto da relatora.

Conforme fala de uma de nossas entrevistadas, o parecer apreciado na reunião do Conselho Superior "esqueceu" a vaga para quilombolas, que acaba não sendo objeto de debate e deliberação. "A gente brigou pelas cotas desde 2003, mas só em 2005 o processo chega no Consep. A parecerista esqueceu de citar as duas vagas para quilombolas, que foram limados do relato e fiquei constrangida de perguntar por quê" (entrevista gestora).

Como era esperado, o debate no Conselho Superior foi acalorado, com várias manifestações favoráveis à aprovação do parecer e várias outras manifestando preocupações diversas, falta de quórum para aprovação da matéria, necessidade da presidente da reunião se ausentar etc., (essa reunião estava sendo presidida pela pró-reitora de Graduação, substituindo o reitor). Diante dos argumentos, foi marcada uma nova reunião para tratar a questão, e que acabou não acontecendo por falta de quórum.

Esta "falta de interesse" inicial já é indicativa dos conflitos raciais que atravessam também as instituições, confirmando a existência do racismo institucional (ALMEIDA, 2018).

A próxima reunião, realizada em agosto de 2005, já se inicia com informes, dados pelo reitor, de que o ex-ministro da Educação Tasso Genro, em seu último ato, havia apresentado projeto de lei sobre Educação Superior, do qual constavam propostas de ações afirmativas para escola pública, dentro da qual constavam grupos étnicos, alertando assim que qualquer aprovação no Consep teria que ser revista posteriormente. Após uma sequência de manifestações, o magnífico reitor acrescentou ainda que, em não tendo discutido a pauta com o vice-reitor ou pró-reitores, "falaria por ele mesmo". Na fala do reitor, alguns elementos merecem destaque para entender o formato de PAA aprovado na UFPA. Ele começa referenciando Mandela e a suposta negação em propor ações de proteção específica para negros, por acreditar que isso "enfraqueceria os negros, ao usar

os mesmos critérios de discriminação a que foram impostos", ou que cotas raciais beneficiariam negros de escola privada e melhor situação econômica, não resultando, portanto, em maior inclusão social.

Pode-se inferir na sequência da fala do reitor que o informe por ele dado anteriormente já prenunciava seu posicionamento contrário às cotas raciais, a despeito de outras falas, veementes e qualificadas em favor da adoção das cotas raciais, com os argumentos da desigualdade racial existente no Brasil, que desmontavam os argumentos do mérito e das oportunidades iguais, além de pressionar a universidade a assumir seu papel no enfrentamento às desigualdades. Por outro lado, vários foram também os argumentos contrários às cotas raciais – a exemplo da fala do pró-reitor que, inclusive, buscou trazer dados da própria universidade, ainda sem muita análise, mas que demonstrariam que estudantes da escola pública estavam na universidade, inclusive no curso de Medicina, e que introduzir cotas raciais beneficiava negros de escola privada, retirando vagas da escola pública. Isso mostra o peso da posição do reitor nas discussões no Conselho, fortalecendo a visão de que as discriminações e exclusões ocorrem mais por serem pobres do que devidas à raça. E que o critério de seleção à universidade, por ser objetivo, jamais excluiria negros, e que estes, sim, eram excluídos por virem das escolas públicas de péssima qualidade. Houve, ainda, posicionamento do representante da Associação de Docentes, sugerindo mais dois anos para o amadurecimento do debate até a tomada de posição. Foi registrado, ainda, debate acalorado sobre a votação do parecer ou da questão específica da natureza racial ou social das cotas, ou seja, para negros e indígenas ou para escola pública.

A respeito do debate ocorrido no Consep, uma gestora entrevistada diz o seguinte:

> *Foi um dia cruel! Chega no Consep, o reitor era contra; toda vez que ia discutir a proposta não tinha quórum; ficamos nessa lenga-lenga de não ter quórum, por meses. Quando chega em agosto, deu quórum e aquele que foi um dia cruel pra mim. Foi dureza. O reitor chegou com um discurso estapafúrdio. Ele trazia sua autoridade de doutor e não cansava de repetir isso (num tempo em que ainda eram poucos doutores na UFPA). Dizia que as cotas rompiam com a República. Ele chegou e encomendar ao pró-reitor uma proposta para barrar a nossa. Uma proposta de*

bônus como a da Unicamp. Só que a proposta não veio organizada e a reitoria chegou sem nenhuma proposta e só com os discursos horrorosos. Eu fui convidada como Movimento Negro. Ele dizia tanto absurdo que nunca esqueço. Ele não tinha proposta, mas não queria a nossa. Eu morria de vergonha dos argumentos pueris e nós a bom retrucar. Nesta confusão, estava rolando na Câmara Federal um projeto que defendia 50% para estudantes de escola pública e desses, 40% pra negro. O representante da Adufpa, um homem branco, no meio do caos, resolve apresentar esta proposta. O reitor amou, e como não ia ter jeito, preferiu esta. Quando o professor percebe o que fez, ele retirou, mas o reitor sustentou e foi aprovada. Eu passei dias chorando de ódio; não era tristeza, era de ódio. Mas a vida continua (entrevista gestora).

Embora o parecer sobre PAA na UFPA tenha levantado vários aspectos sobre acompanhamento, políticas de permanência e demais compromissos da universidade, estes foram todos encaminhados para posterior apreciação, sendo então aprovada uma resolução de PAA que basicamente se restringiu a definir o percentual de vagas a ser reservado, ignorando os demais elementos relacionados às estratégias de acompanhamento constantes da proposta inicial, conforme pode ser observado a seguir:

> Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no processo seletivo seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública.
>
> § 1º Do percentual de vagas a que se refere o *caput* deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinados aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros.

> § 2º A reserva de vagas a que se refere o *caput* deste artigo terá vigência por um período de 5 (cinco) anos, ao final do qual será avaliada.
>
> Art. 2º A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução (UFPA. Resolução nº 3.361/2005).

1.1 O racismo que impediu a aprovação das cotas raciais na UFPA

Esta frase ouvida de uma das nossas entrevistadas revela aspectos aparentemente sutis, mas que foram decisivos para o formato de PAA aprovado e para as reações e debates que se seguiram.

Soa instigante notar como, conforme afirma Mello (2011, p. 64), a Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA. Seção do ANDES - Sindicato Nacional) "deu espaço àqueles que se manifestavam contrariamente ao sistema de reserva de vagas para negros e alunos de escola pública", referindo-se à publicação, no jornal da entidade, de um artigo intitulado "Cotas Insensatas", escrito por um docente e publicado pouco tempo depois da aprovação das cotas. O artigo da entidade, cuja cópia encontra-se anexada à dissertação de Mello (2011), não apenas se posiciona abertamente contra as cotas, como repete argumentos que também circularam no debate do Conselho Superior, de forma bem mais pesada e contundente, entre os quais o de que as cotas quereriam resolver injustiças sociais por meios artificiais, de que não se justificam, uma vez que mais de 50% das vagas já eram ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas e, principalmente, o de que as cotas pretenderiam "rebaixar as exigências de ingresso" ou "confiscar as vagas de bons estudantes". Talvez, o argumento mais pesado seja o do mérito, que apela para que sejam considerados "os altos custos dos cursos universitários" e a exigência de "maior preparo intelectual" para ingresso nas universidades, que devem ser ocupadas pelos "intelectualmente mais preparados" e que "inverter essa ordem significa drenar recursos da sociedade para financiar cursos universitários de estudantes medíocres...".

Mesmo reconhecendo que tais posições refletem um momento histórico, pensa-se importante referenciá-las, exatamente como elementos históricos e como testemunho das ideias que circularam (e algumas que ainda circulam) nos debates acadêmicos e políticos.

Por outro lado, cabe registrar e valorizar a mudança de postura do sindicato que, posteriormente, além de defender as PAA, tem assumido abertamente ações e estratégias diversas de enfrentamento do racismo, sexismo e outras formas de opressão, produzindo documentos, promovendo eventos, criando e circulando conteúdos públicos nessa defesa, além de iniciar um processo de adoção de políticas nos seus processos de gestão e organização.

Ainda após a aprovação da Resolução, o reitor assim se pronunciou: "Não falaremos em racismo, mas vamos adotar uma política que vai incluir os negros, automaticamente e sem ninguém perceber" (MELLO, 2011, p. 115).

A grande intérprete negra do Brasil, Lélia Gonzalez (2020, p. 191), ajuda-nos a compreender como os argumentos que circularam no contexto da aprovação das PAA tentam desesperadamente esconder, mas acabam mostrando o racismo como a grande "sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira", que busca dominar a partir da lógica do encobrimento, do "barato de domesticar", de negar a questão racial e, com isso, anular qualquer reivindicação baseada na raça. Ou como afirma Zélia Amador de Deus (2020), são as diversas *personas* nas quais o racismo se metamorfoseia para se manter e agir. Isso explica a desconfiguração da proposta inicial, advinda do Movimento Negro, por isso as duas vagas para quilombolas desaparecem do parecer, por isso "não falar de racismo", "não é excluído por ser negro, mas por ser pobre", "existe negro rico que vai se beneficiar das cotas", todas manifestações neuróticas do racismo que se recusam a ver que a questão racial e o racismo, como construção ideológica e como conjunto de práticas e estruturas sociais, é/tem sido determinante fundamental da posição dos negros e não brancos dentro das relações políticas do capitalismo (GONZALEZ, 2020).

É nesse contexto que a perspectiva da cota social acaba sendo aceita com mais tranquilidade, fazendo desaparecer o debate do enfrentamento ao racismo, explícito na proposta do Movimento Negro e encampada do GT institucional da UFPA. Como argumentos principais para esta aceitação, a ideia mais presente é a de compensação das precariedades da escola pública, o que, nitidamente, põe em confronto ou competição as reservas de vagas para escola pública com as reservas de cotas raciais, as quais não devem competir, e o que, efetivamente, serve a abafar e distorcer o debate e o necessário enfrentamento ao racismo.

Estudos mostram que, de fato, a aprovação das reservas de vagas para escolas públicas resultou em efeito menor no propósito da busca por justiça social, conforme

apontado por Senkevics e Mello (2021). Estes pesquisadores demonstram que em 2012 os estudantes de escola pública já eram maioria entre os ingressantes das instituições federais (55,4%) e que, enquanto o grupo de estudantes de escola pública tenha evidenciado aumento de 15% de 2012 a 2016, o acesso de pretos, pardos e indígenas foi de 39%, tendo sido os mais beneficiados e implicando que o efeito mais positivo se relaciona à variável racial.

Além desses aspectos, a política aprovada na UFPA acabou por reduzir a perspectiva do compromisso institucional com as políticas de permanência, que apareceram genericamente na resolução e que apenas mais de uma década depois começam a ser pensadas. Este, aliás, aparece como um dos principais desafios atuais, para o acompanhamento do processo de implementação da política, sendo apontado por quase todos/as os/as entrevistados/as para este estudo.

2. Os 16 anos de políticas de reserva de vagas na UFPA: formato, mecanismos, estruturas e estratégias

Avaliar as PAA na UFPA, neste estudo, envolveu analisar o formato de reserva de vagas, como a instituição se organiza para receber os novos grupos, as estruturas que possui, os mecanismos e estratégias, os programas que vem implantando, assim como suas ações.

2.1 O formato de oferta das vagas para pretos, pardos, indígenas e PcD

Como em 2005 a UFPA praticava o Processo Seletivo Seriado (PSS) por etapas anuais, o sistema de reserva de vagas, atendendo ao parecer da Procuradoria, só vigoraria para aqueles/as que ingressassem a partir de 2008, ou seja, realizassem a terceira etapa naquele ano e processos seletivos posteriores. Mesmo assim, os editais dos PSS 2006, 2007, 2008 e 2009 foram publicados de acordo com a resolução de reserva de vagas aprovada, repetindo a mesma distribuição de vagas.

> 2.2. De acordo com a resolução 3361 de 05 de agosto de 2005 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para o PSS 2008, no mínimo 50% das vagas de cada curso serão

> destinadas a candidatos que cursaram todo o Ensino Médio em Escola Pública.
>
> 2.3. Do percentual de vagas a que se refere o subitem anterior, no mínimo 40% serão destinados aos candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos e optarem por concorrer no sistema de cotas, preenchendo campo específico no formulário de inscrição (UFPA/COPERVES. Edital 019/2006; Edital 016/2007; Edital 009/2008)

No ano de 2010 ocorreu uma diversificação na forma de ingresso na UFPA, com a criação de duas vagas adicionais em cada curso para candidatos indígenas, com ingresso por meio de um Processo Seletivo Especial, composto de uma prova de Redação (sem exigência de norma culta) e uma entrevista, vigorando nos anos de 2011 e 2012 (UFPA/COPERPS. Editais 01/2009 e 07/2011). O ano de 2010 é também aquele em que a UFPA começa a utilizar notas do Enem como parte dos critérios de ingresso. Verifica-se assim que somente cinco anos após a aprovação da política de reserva de vagas é que a questão racial indígena, que foi retirada da primeira proposta, foi assumida na UFPA. A partir do PS 2011, cria-se mais uma vaga adicional para Pessoas com Deficiência. Resta observar que os Quilombolas, que também foram esquecidos no debate em 2005, precisaram esperar mais três anos, até serem contemplados pela ação afirmativa na UFPA com a criação de duas vagas adicionais em cada curso, que começam a ser disponibilizadas apenas para o ano letivo de 2013 (UFPA. Resolução nº 4.309/12; COPERPS. Edital PSE 2013).

Vale lembrar que a reivindicação pelas vagas para quilombolas continuou sendo feita pelo Movimento Negro desde a aprovação da reserva de vagas em 2005, conforme afirma uma de nossas entrevistadas: “Todos os anos, religiosamente, eu como Movimento Negro mandava pedir reserva de vaga pra quilombola e a Pró-reitoria respondia que já havia cotas pra negro, portanto, não precisava mais de reserva pra quilombola, que já estavam contemplados”.

A gestora, que também é militante do Movimento Negro, explica a necessidade de adoção de vagas adicionais e de processo seletivo especial para indígenas e quilombolas (PSE):

Eles (indígenas e quilombolas) não entravam pelo processo regular, um absurdo. Porque não temos advogados trabalhando isso. Isso é racismo institucional do Estado brasileiro que não oferece educação de qualidade pra que aqueles que acessam a educação, em todos os lugares, possam chegar ao Ensino Superior. O jurídico brasileiro é branco, é o racismo passando por dentro das próprias regras do Ministério da Educação.

É um absurdo pensar numa sociedade em que a educação, em determinados lugares, é tão frágil e incipiente que nem todos têm condições de acessar o Enem e ter sucesso neste exame. Mesmo a lei sendo pra indígena, também, o acesso tem sido ínfimo. No último processo seletivo, apenas sete se inscreveram e apenas dois entraram na primeira chamada.

Por isso insistimos com a criação do PSE, com vagas específicas e com seleção diferenciada. Pelo PSE são mais duas vagas em cada curso e isso aumenta a presença. Com a possibilidade de inscrição em duas opções, concorrendo nas duas ao mesmo tempo e remanejamento das vagas, o acesso melhora (entrevista gestora).

No PS 2014 (UFPA. COPERPS. Edital n. 10/2013) deixam de aparecer as vagas adicionais para indígenas e quilombolas, uma vez que ainda em 2013 é aprovada a resolução específica, criando o Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas (PSE). Este processo constou inicialmente de três etapas (prova objetiva, redação e entrevistas), sendo posteriormente modificado para apenas duas etapas (redação e entrevistas), modelo de PSE adotado até hoje.

Paulatinamente, as PAA vão sendo aperfeiçoadas até chegar, em 2019, no atual modelo de oferta com 10 grupos de cotas (COPERPS. Edital n. 05/2018), conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Grupos de cotas – PS UFPA

A: **AMPLA CONCORRÊNCIA**: Todos os (as) candidatos (as), independente da origem, ou condição socioeconômica.
B: **COTA ESCOLA**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública.
C: **COTA ESCOLA/RENDA**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário mínimo nacional per capita.
D: **COTA ESCOLA/PPI**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e se autodeclaram pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.
E: **COTA ESCOLA/RENDA/PPI**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário mínimo nacional per capita e que se autodeclaram pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.
F: **COTA ESCOLA/PcD**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e que são pessoas com deficiência.
G: **COTA ESCOLA/RENDA/PcD**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário mínimo nacional per capita e que são pessoas com deficiência.
H: **COTA ESCOLA/RENDA/PPI/PcD**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário mínimo nacional per capita, que se autodeclaram pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas, e que são pessoas com deficiência.
I: **COTA ESCOLA/PPI/PcD**: Candidatos (as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que se autodeclaram pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas, e que são pessoas com deficiência.
J: **COTA ADICIONAL PcD**: Candidatos(as) que são pessoas com deficiência, independente de origem ou condição socioeconômica.

Fonte: UFPA. Edital 2020.

De acordo com esta distribuição de grupos, observa-se uma diluição em subcotas, em que o percentual de 50% de vagas destinadas a candidatos oriundos de escola pública se subdivide em oito outras subcotas: EP = 2,5%; EP/Renda = 2,5%; EP/PPI = 17,5%; EP/Renda/PPI = 17,5%; EP/PcD = 2,5%; EP/Renda/PCD = 2,5%; EP/renda/PPI/PcD = 2,5%; EP/PPI/PcD = 2,5%. Cabe informar que o edital prevê a possibilidade de

concorrência concomitante em mais de um grupo de cotas, a depender do cumprimento dos requisitos por cada candidato/a.

Este é, portanto, o modelo que tem sido utilizado para incluir estudantes de escola pública e pretos, pardos e indígenas na UFPA. Cabe, assim, perguntar como eles têm funcionado e como tem impactado a instituição.

2.2 A Estrutura organizacional da UFPA após as PAA: programas, ações e estratégias institucionais

Uma vez aprovadas as políticas, cumpre-nos indagar: como a UFPA organiza-se para receber os novos grupos? Pelo que foi possível apurar, apesar da paulatina adoção e aperfeiçoamento das PAA e normativas que as regem, as iniciativas de criação de mecanismos ou estruturas institucionais para implementá-las, para acompanhar esse processo e para acolher os novos grupos, apenas tardiamente começam a ser assumidas na UFPA. Há grande demora na proposição de mecanismos responsáveis em pensar as ações para os grupos sujeitos das políticas e criar estratégias de atenção a estes grupos.

> *Depois da aprovação, fechou, ninguém falou mais nada. Nós (MN) tentamos propor pra Pró-reitoria a criação da comissão, mas não tivemos sucesso. Nada foi criado. O MN conversou, pressionou pra criar a assessoria. Aí foi criado um cargo de assessoria, sem gratificação, sem estrutura, sem nada. A Marilu (docente e militante do MN) foi a primeira. Mas a reitoria não deu a mínima infra. Ela chegou a fazer um plano de trabalho, que nunca foi colocado em prática; porque não tinha condições, era só "pra inglês ver". Eu fui a segunda. A Marilu saiu da assessoria e eu entrei, mas pedi renúncia no dia em que descobri que a Proeg (Pró-reitoria de Ensino de Graduação) vinculou quilombola e indígena à escola pública, aí eu enlouqueci e entreguei o cargo (entrevista gestora).*

Percebe-se que a política foi aprovada pela pressão dos grupos, mas a própria instituição arranja formas de boicotá-la, o que se faz pela não organização ou criação de

mecanismos para implementação e controle da política, que parece ser o reflexo de uma instituição que, de fato, não quer a política, o que parece ser o caso à época.

O PDI 2011-2015 faz alusão à adoção das PAA, informando que em 2010 "2.967 candidatos cotistas de escolas públicas e 63 candidatos indígenas foram aprovados e classificados no processo seletivo da UFPA, correspondendo a 48,93% das vagas ocupadas", menos, portanto, que os 50% destinados pela política aprovada.

O mesmo documento afirma que, entre suas ações para intensificar a integração com a sociedade, a UFPA se propõe a

> Promover nos *campi* a realização de programas/projetos considerando a relevância da adoção e acompanhamento de Políticas Afirmativas em curso na UFPA em suas diferentes modalidades como o caráter da Assistência Estudantil a alunos em vulnerabilidade socioeconômica, psicossocial, cuidando particularmente das populações oriundas de etnias indígenas, quilombolas e de populações tradicionais (p. 76) **e ainda, informa que** "encontra-se em processo inicial de estabelecimento um Comitê de Inclusão Social constituído por pedagogo, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, bem como representantes de grupos que desenvolvam ações voltadas às minorias sociais, como indígenas, remanescentes de quilombolas, entre outros, além de representantes de instituições locais de atendimento a pessoas com deficiência. O objetivo do Comitê é investigar, orientar, apoiar e propor ações para a adequada inclusão de estudantes desde seu ingresso no curso, tanto na graduação como na educação básica" (pág. 115) (UFPA, 2011. PDI 2011-2015).

Importante observar que, após seis anos de aprovação da primeira política de reserva de vagas, a instituição de uma estrutura de acompanhamento ainda estava em "processo inicial", fase da qual, parece, este comitê não passou, porque nunca foi instituído.

Apenas no PDI 2016-2025, onze anos depois da aprovação das PAA, é que vamos observar a assunção da “diversidade, diferença e inclusão” como princípios institucionais, afirmando que

> Diferença e diversidade são assumidas, portanto, como questões culturais e constitutivas das relações produzidas nesse nível, o que implica em ultrapassar práticas direcionadas unicamente à tolerância para inseri-las no conjunto das desigualdades socialmente produzidas (UFPA, 2016, p.66).

Adicionalmente, o PDI 2016-2025 prevê a criação de estruturas institucionais da Assessoria da Diversidade, que de fato foi criada no ano de 2017 (Resolução CONSUN n. 758, de 20 de outubro de 2017), prevê a criação do Programa de Bolsas Acadêmicas de Ação Afirmativa (PROAF), a criação de bolsas específicas de ações afirmativas dentro dos programas institucionais já existentes (Iniciação Científica, extensão, cursos de línguas estrangeiras, bolsas de estágios).

Pode-se dizer que no PDI 2016-2025, as ações afirmativas ganham certo destaque institucional, provocando algumas estratégias de reorganização para se relacionar com os novos grupos que adentram a universidade e as novas demandas de que são portadores/as.

A concretização destas ações nos permite dizer que, atualmente, a UFPA está numa posição de relativo destaque na adoção de PAA, conforme se pode observar:

Quadro 3 - Evolução das ações afirmativas na graduação - UFPA

2005	Adoção do sistema de cotas para egressos de escola pública em seu processo seletivo.
2009	Programa de vagas reservadas para povos indígenas e para pessoas com deficiência
2009	Implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo de preparar educadores para uma atuação profissional específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo
2010	Implantação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento voltado exclusivamente para povos tradicionais e indígenas (Campus de Altamira)
2012	Programa de vagas reservadas estendido a quilombolas
2017	Criação da Assessoria de Inclusão Social e Diversidade – ADIS
2019	Programa de vagas reservadas estendido a imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas – MIGRE

Fonte: UFPA. Relatório de gestão 2020 (com informações adicionais de outros documentos institucionais).

Quadro 4 - Evolução das ações afirmativas na pós-graduação - UFPA

2005	Reserva de vagas para pessoas com deficiência, pretos e povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD)
2008	Reserva de vagas para povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS)
2010	Reserva de vagas para povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)
2017	Reserva de vagas para pessoas negras, indígenas, quilombolas e com deficiência no Programa e Pós-Graduação em Educação (PPGED)
2019	Vagas reservadas para quilombolas e indígenas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA)
2021	Processo seletivo especial no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) para indígenas e quilombolas
2021	Criação do Programa de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (PAF-PG) – bolsas Fapespa

Fonte: UFPA. Relatório de gestão 2020 (complementada por outros documentos institucionais)

As várias iniciativas em curso também são referenciadas e valorizadas nas falas dos/as gestores/as entrevistados/as, que dão conta de mostrar como, a partir de 2017, várias ações de atenção a grupos específicos entram em cena na UFPA, como decisão da Administração superior.

> *Primeiro, que considero muito importante a decisão que a universidade tomou para a inclusão de alunos pretos, pardos e indígenas. Penso que isso é essencial pra que a gente tenha uma universidade inclusiva. É uma medida necessária e justa, e como tal uma medida que precisa ser mantida e aperfeiçoada. Desde que assumi a função de reitor, temos trabalhado toda nossa equipe pra aperfeiçoar esta política e já tomamos várias medidas nessa direção.*
>
> *A primeira delas, nós criamos a Assessoria de Diversidade e Inclusão Social, que tem uma função de nos assessorar na formulação e na execução de políticas voltadas à inclusão. Essa assessoria tem trabalhado intensamente para que o ingresso de alunos pretos, pardos e indígenas aconteça do modo como previsto na nossa norma interna. Tem também uma Coordenadoria de Acessibilidade que desenvolve trabalhos voltados aos alunos com deficiência [...]*
>
> *Criamos em 2017 um programa, porque no diálogo com discentes indígenas e quilombolas, constatamos que um problema que contribuía para as dificuldades de permanência deles dizia respeito que eles ingressavam com poucas informações sobre os cursos escolhidos, então criamos um programa de mobilidade, chamado Programa de Mobilidade para Ações Afirmativas – MOBAF, que tem prioridade para a alocação de vagas ociosas nos cursos. Todos os anos levantamos as vagas ociosas, fazemos o MOBAF para que estudantes indígenas e quilombolas possam se movimentar nos cursos (trocar de cursos) e só após é que abrimos a mobilidade interna*

> *(MOBIN) para todos estudantes e depois a mobilidade externa (MOBEX) (entrevista gestor).*

De forma geral, as ações mais referenciadas nas falas são a criação da Assessoria de Diversidade e Inclusão Social – ADIS. Também aparecem com destaque a criação dos programas e bolsas de iniciação científica – PIBIC AF, que destina bolsas específicas para ingressos pelas PAA, os editais de Assistência Estudantil e a criação dos Processos Seletivos Especiais para indígenas e quilombolas. O gestor refere ainda a criação das bancas de heteroidentificação, os ajustes no processo de inscrição de estudantes pelas PAA, tornando-o menos burocrático, e a aprovação da resolução que institui a política de enfrentamento à discriminação, assédios e outras formas de violência, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA/CONSUN. Res. N. 815/2020). Sendo esta última, segundo o gestor, motivada pelo diálogo com estudantes que entram pelas PAA e pela frequência de situações de discriminação que sofrem no ambiente institucional.

A Assessoria da Diversidade e Inclusão social (ADIS): a principal estrutura das PAA na UFPA

A ADIS foi criada em 2017, como uma assessoria ligada diretamente ao gabinete da reitoria da UFPA. A resolução de criação (UFPA/CONSUN N 758/2017) diz que:

> Art. 1º. A Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculada diretamente à Reitoria, é responsável pelo planejamento, coordenação, definição, implementação e acompanhamento de políticas referentes às ações afirmativas com atuação integrada com as diversas Unidades da UFPA.

Na prática, trata-se da reformatação da antiga Assessoria de Diversidade, que passa, em 2017, a contar com um regimento próprio e também com uma pequena equipe de trabalho, composta por docentes da própria universidade.

Em relação à atuação da ADIS, as gestoras afirmam:

> *A gente está no processo desde a criação das cotas, da criação do PSE (Processo Seletivo Especial) para indígenas e quilombolas e agora do Migre (Processo Seletivo Especial para Imigrantes, Refugiados, Asilados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas). Nossa tarefa é criar, fazer resoluções, fazer a proposta, a fundamentação, tudo (entrevista gestora).*
>
> *Temos também relação com os estudantes que entram pelos processos. Cuidar para que consigam fazer os cursos com qualidade, que tenham bolsa. Nos PS, temos mais cuidado, porque são aqueles estudantes que não entrariam de outra forma, não têm condições de entrar pelo Enem (entrevista gestora)*

Mesmo reconhecendo que tem na reitoria uma aliada na defesa das políticas e muito apoio, a gestora relata dificuldades no processo de criação da ADIS, nas condições e na ação cotidiana do trabalho na universidade, tanto no que diz respeito à estrutura, quanto à autonomia e questões de integração com outros setores e gestores/as.

Nota-se que, mesmo com a estrutura criada, há grande demora na possibilidade de ter alguma estrutura de funcionamento, como, por exemplo, espaço físico, o que, ainda que não conscientemente, indica o lugar periférico das PAA na instituição.

> *Começamos em 2017 com a ADIS. Éramos nômades! Os processos ficavam no meu carro, não tínhamos lugar para ficar. Eu tinha medo de perder os processos, custou muito até conseguir este espaço, só fomos conseguir na metade de 2019 (entrevista gestora).*

Para além das condições de trabalho, as gestoras relatam dificuldades na ação cotidiana, quando parece que predomina na comunidade universitária a percepção de que cabe à ADIS, precipuamente, e por vezes exclusivamente, todas as ações e responsabilidades pelo processo de implementação das PAA na UFPA. E ainda relatam

as dificuldades de fazer com que todas as estruturas e gestores/as compreendam a política e suas responsabilidades para com estas.

Quando perguntadas sobre as estratégias de acompanhamento das PAA na UFPA, as gestoras são enfáticas.

> *ADIS não tem, porque nossa função é só assessorar, por isso a equipe é pequena. Mas acontece que estamos numa instituição que cria as chefias, os institutos, as unidades e estas não entendem o que são políticas afirmativas. Já pedi à reitoria pra gente conversar pelo menos com a administração superior, mas até agora não deu certo.*
>
> *Temos uma série de entraves: primeiro, se é da graduação, do acesso à graduação que estamos tratando, quem tem que se responsabilizar por isso é a PROEG. Nós apenas temos o papel de assessorar pra que a pró-reitoria siga o caminho das PAA e não está sendo fácil. Nosso entrave hoje, por exemplo, é com o Migre; foi um carma, estamos há quase um ano para tentar incluí-los na graduação. Eu tive que dizer ao reitor: foi aprovada no Conselho, a proposta não é minha, não é da ADIS. Não é de ninguém, é da UFPA, então a universidade tem que se responsabilizar por esses estudantes. Porque virou um cabo de guerra com o CIAC, que resolveu endoidecer, que não ia abrir. Foram muitas tentativas de negociar e só ouvimos "Não pode! Não pode! Não pode!". Daí eu cheguei no meu limite e disse: Chega! Não vou me indispor com ninguém. A proposta é da instituição.*
>
> *Conseguimos inseri-los, mas alguns estudantes estão até hoje sob condição. Aprovamos uma resolução de que a Escola de Aplicação ia certificar os estudantes, sobretudo os Waraos. Pergunta se isso foi feito! Não se conseguiu que a Escola de Aplicação fizesse. Não conseguimos!*

Então, mesmo a proposta tendo sido aprovada, estamos nos virando com a Secretaria de Educação pra certificar. E quem está tentando resolver somos nós (ADIS) com a SEDUC. Não era nossa função! (entrevista gestora).

Outro exemplo: se você olha o formulário socioeconômico da Assistência, é de chorar. A gente precisa conversar pra ajustar: não dá pra pedir isso, não dá pra pedir aquilo, porque é um formulário só, que pede vários certificados que, para vários grupos, não tem como. Como migrantes, que vieram de comunidades quase nômades, vão por exemplo colocar endereço de origem? Tem que rever esses formulários (entrevista gestora).

Isso mostra como a universidade não pensa ou não incorporou na sua totalidade que ela tem um programa de ações afirmativas aprovado. Às vezes, as palavras usadas são incorretas, como por exemplo: "Você foi considerado inapto academicamente para receber auxílio", frase que está escrita na resposta para candidatos que solicitaram auxílio-permanência (entrevista gestora).

Já tivemos que criar disciplina. Imagina a ADIS criar disciplina pra que indígenas e quilombolas não perdessem a bolsa durante a pandemia! Não é nossa função, mas fizemos porque o Conselho aprovou uma resolução de que aqueles que não obtivessem êxito nas disciplinas remotas teriam isso retirado do histórico, pra não comprometer o desempenho. Foi retirado do histórico, apareceu não matriculado, MEC retirou a bolsa, porque há exigência de que esteja matriculado (entrevista gestora).

Esta necessidade de maior integração e empenho de todos os setores no encaminhamento das questões é, de certa forma, percebida pelos demais gestores/as, embora se identifique certa contradição nas percepções sobre a existência de integração entre as estruturas ou órgãos. Há, entretanto, consenso quanto ao protagonismo da ADIS.

A ADIS tem papel importante porque são pessoas que são especialistas e que são militantes da causa, a Zélia, que inclusive

nos questiona, quando a gente aprova uma coisa que eles [ADIS] acham que está fora da causa, eles questionam o reitor, nos questionam. E isso faz a gente avançar, faz a diferença, porque são pessoas autorizadas, que falam também das suas dores e das suas histórias, que viveu e vive o racismo. A Zélia é emblemática, é um símbolo, conhecida no Brasil inteiro como uma pessoa que tem lutado por coisas que nós negros nem sabíamos. Coisas que passavam despercebidas na nossa vida e a gente aprendeu com ela.

Falta integração, sim. Das estruturas, há necessidade de integração total. Precisa ser mais reconhecida e mais visibilidade. O fato de a Zélia estar lá é importante. O fato de colocar Saest e ADIS, uma do lado da outra no pavilhão, tem também este propósito, de que eles dialoguem. De vez em quando, eu cobro que se visitem, porque a ação das duas é importante. Pra incluir, precisa garantir que comam, que tenham bolsa.

Idem entre CIAC e PROEG, há diálogo importante: os meninos cobram, discutem como vai ser. Uma coisa boa é que eles conhecem a estrutura da universidade. Não é tão pacífico, porque há aquela coisa de questionar "por que que esses meninos estão aqui, se são estudantes". A gente precisa responder que precisam participar dos processos porque são diferenciados, precisam conversar. Não há consenso, porque sempre vai ter alguém que vai questionar porque no vestibular geral não tem representante de alunos, e porque no PSE tem; porque é diferenciado, porque são pessoas que estão com seus direitos atrasados (entrevista gestor).

Tem diálogo grande, diálogo, relação boa. Reúne pra discutir os editais, pra que nos ajudem a errar menos possível. Com as associações, também: eles recebem os editais, podem propor alterações, é tranquilo, é a melhor forma de evitar problemas (entrevista gestor)

O institucional é tão forte que há impedimentos. Mas as resistências são fortes, o estrutural é forte. Por exemplo, este ano, quando tentamos matricular os do Migre. Uma Faculdade diz: "Não tem condições de matricular agora". Eu tive que dizer: "Vai ter que, porque o edital permite". Tem as chamadas de repescagem, que entra, então o Migre vai entrar também. Mesmo que não matricule em todas as disciplinas, propomos ajuste de disciplinas e matrículas (entrevista gestora).

Outro exemplo: "O discente foi considerado inapto academicamente". Isso dá vontade de pegar a bolsa e ir embora para casa (a entrevistada lê o ofício que foi enviado ao estudante dando conta do indeferimento de seu pedido de auxílio).

A ADIS fala com os órgãos, com as unidades, pedindo ajustes, o olhar etc., que deveria ser mais geral e institucionalizado. Nós já nos oferecemos pra dar cursos etc. (entrevista gestora).

Sobre esta aparente contradição nas falas, pode-se aventar se tratar da diferença de perspectivas ou lugares a partir dos quais cada gestor/a fala ou compreende a política. São falas que denotam a existência de iniciativas de diálogo e participação, que alguns gestores entendem como suficientes para encaminhar a política, enquanto aqueles/as que vivem mais de dentro, que trabalham diretamente nela e a compreendem mais profundamente, sentem e sabem que mais precisa ser feito e encaminhado, que identificam a existência de "detalhes" ou sutilezas que são muito importantes e fazem toda a diferença no processo de acolhimento e inclusão e para a permanência dos/as estudantes. Além disso, percebem e reivindicam estratégias mais efetivas e incisivas de organização, planejamento e formação de todas as instâncias e setores da UFPA.

Desde que começou a ADIS estamos meio que obrigando a Proeg a entrar no processo. Porque eles sempre querem mandar na ADIS, dizem que eu fui professora deles. Agora, com a troca de pró-reitor, temos que começar do zero. Tem uns que dizem: "Não

> *vou fazer isso!" "Não me manda fazer!" Eu digo que é a universidade que manda, não eu (entrevista gestora).*

Uma outra gestora entrevistada e que está há pouco tempo no cargo, reconhece que há esse distanciamento e afirma que "não tem relações diretas com a implementação das PAA, e que está sendo instada pela ADIS nessa aproximação". A gestora afirma também que já existem iniciativas neste sentido, com a proposta de criação de um GT de monitoramento da graduação para trabalhar de forma mais detalhada e sistematizada com números e indicadores das unidades.

As diversas entrevistas deixam bem explícito que a ADIS, talvez em grande medida, pela experiência militante de parte da equipe e em especial da coordenadora geral, é a estrutura que mais e melhor acumula conhecimento, compreensão, argumentos e práticas de defesa e aperfeiçoamento das PAA na UFPA. Pesa sobre isso, certamente, o simbolismo de ser uma estrutura coordenada por uma docente com muitos anos de presença na UFPA, uma professora emérita e militante do Movimento Negro, grande referência local e nacional nos debates do racismo e das políticas de ações afirmativas e que esteve presente e teve papel de destaque em todo o debate da aprovação destas na UFPA, desde o início dos anos 2000. É uma figura importante, que se impõe. Todos os gestores, coletivos e estudantes reconhecem isso. E acaba nos impelindo a perguntar: E se não fosse ela?

De todo modo, por um lado, percebe-se a importância de contar com uma estrutura forte, de ter à frente do processo pessoas que entendam a política de forma profunda e que a vivam e a defendam, pois este lugar de fala confere legitimidade, valorização e respeito às proposições que partem da ADIS. Por outro lado, isso não é garantia de que sejam atendidas e concretizadas e mais: ainda que as gestoras afirmem que há apoio por parte da administração superior no trabalho da ADIS, é problemático pensar numa única estrutura, com equipe pequena, pouca autonomia e sem orçamento para coordenar as PPA numa universidade gigantesca como é o caso da UFPA. Isso mostra a necessidade de que a Instituição se organize como um todo. É a Instituição inteira que precisa se modificar para de fato acolher esses novos e diversificados grupos. Trata-se, na verdade, de continuar um processo que está posto na UFPA, mas que precisa avançar muito.

Parece bem evidente que há uma falta de compreensão sobre as PAA como um todo, mesmo que todos/as os/as gestores/as entrevistados/as afirmem, enfaticamente, que concordam com as políticas e reconhecem sua importância.

Cabe, talvez, refletir melhor sobre aspectos comuns da dinâmica das instituições em geral, onde cada um trabalha nas suas caixinhas e onde há grandes dificuldades de integração e encaminhamento de ações articuladas. Para as PAA, como processos complexos e multidimensionais, essa integração é fundamental, havendo, portanto, um desafio para a comunidade universitária entender isso e buscar formas de ampliar e qualificar essa articulação. Vale dizer também que este é um processo iniciado na UFPA, de forma muito especial, provocado e capitaneado pela ADIS, que já dá mostra de êxito, com modificações nos formulários, nas formas de registrar informações, alterações em alguns processos, alterações em editais etc., etc.

Nesse contexto, é justo dizer, também, do papel que as quatro Associações de estudantes, sujeitos das PAA, têm tido na pressão e demanda pelo aperfeiçoamento das políticas. Fato reconhecido e valorizado pelos gestores entrevistados e pelos próprios coletivos, que afirmam que são estimulados a se organizarem, que sentem apoio para isso e há espaço de participação na definição dos rumos das PAA na UFPA, que participam da elaboração dos editais e como observadores nas bancas de seleção do PSE e de heteroidentificação. No geral, temos uma universidade que se movimenta nesse sentido, o que, em si, é bastante positivo.

As bancas de heteroidentificação: resistências, funcionamento e desafios para aperfeiçoamento do processo

As bancas de heteroidentificação racial, como parte do processo seletivo de estudantes pretos e pardos, começam a ser aplicadas na UFPA no ano de 2021. Até 2020, era aceita apenas a autodeclaração dos/as candidatos/as. A UFPA vivenciou anteriormente a experiência de utilização da heteroidentificação em concursos públicos e, em 2019, implementou as primeiras bancas de verificação, para apurar denúncias de fraudes no preenchimento de vagas das subcotas raciais. Segundo Santos (2021), a UFPA recebeu 35 denúncias de fraudes, que passaram, então, a ser objeto de apuração pela Comissão. O Mapa de Santos (2021) indica que as universidades iniciaram o processo de implementação das bancas em 2014, sendo a maior parte delas criadas até 2018. Isso

indica, portanto, um processo tardio de instituição das bancas de heteroidentificação na UFPA.

Gestoras identificam resistência da comunidade universitária como explicação para a adoção tão tardia do procedimento.

> *As denúncias começaram em 2019 e foram mais apuradas em 2020; foram estas que forçaram a formação das bancas. Nas conversas com a reitoria, havia medo.*
>
> *Nós resolvemos fazer uma observação no processo de matrícula, só pra ter ideia do perfil dos grupos, quando falamos com reitoria e pró-reitoria de graduação, houve reação e fomos impedidas de fazer. "Não vamos mexer com isso!" (entrevista gestora).*
>
> *Mesmo o setor de matrícula tinha a percepção de que o perfil dos ingressantes não batia com os critérios do edital, eles se espantavam e comentavam, mas mesmo assim havia resistência em montar as bancas pra verificar. Depois das denúncias e do escândalo, com a pressão nacional, fomos com o reitor conversar. A Andifes não tinha mais como se segurar, então o jeito foi fazer as bancas. As do Norte foram as últimas a fazer as bancas de heteroidentificação. Todas estão praticamente começando agora (2021), quando não teve mais como resistir à pressão das denúncias e do Movimento Negro (entrevista gestora).*
>
> *Acho que até a resistência em fazer a banca de heteroidentificação, há muito tempo recomendada, não deixa de ser um racismo. O discurso é não vamos fazer porque é difícil, porque a heteroidentificação pode se transformar num tribunal. Mas a gente que está na sala de aula, a gente percebe que o grupo em sua maioria é não negro. Quando a instituição se recusa a fazer a heteroidentificação com esses argumentos, é dizer, não quero mexer nisso e os brancos continuam entrando, porque todos dizem, tenho cabelo preto, sou pardo; tenho olho preto, sou*

pardo. Então quando aconteceram as denúncias e a UFPA foi obrigada a investigar, tu não tens ideia, era vergonhoso (entrevista gestora).

Enquanto a ADIS identifica um certo racismo expresso na resistência à constituição de banca de heteroidentificação, o gestor 01 afirma que a demora se deve a divergências de concepções dentro da universidade e do próprio movimento, embora concorde que as fraudes obrigaram a tomar a decisão. Quando perguntado se essa demora pela adoção se deve a alguma resistência interna, o gestor é enfático:

Não! Da minha parte eu sempre fui favorável a fazer o que os movimentos organizados daqui entendessem que era apropriado pra resguardar esse direito, sobretudo, pros pretos e pardos. Porque é onde nos parece haver maior probabilidade de fraude porque todo mundo que se acha não branco, acha que tem direito à vaga da cota, mas a cota não é pra não branco, mas pra quem foi vítima de racismo por conta de sua condição de pardo e preto e ter menos oportunidade; esse não é o caso de todo não branco. Eu fui presidente de Andifes de 2017 a 2018 e nessa ocasião fui procurado por movimentos de defesa de direitos dos negros e negras, e eles levavam esta questão à Andifes com a ideia de que deveria haver comissão de heteroidentificação em todas as universidades. Eu reuni com esse grupo na sede da Andifes em Brasília e quando cheguei, chamei a equipe de ADIS, em particular a profa Zélia, para que examinasse a questão, uma vez que havia um grupo que defendia a política, mas àquela altura o entendimento é de que prevalecesse a autodeclaração, e eu acolhi. Mas a realidade vai mudando, e com o tempo fomos percebendo que havia mais casos de fraude do que podíamos pensar à primeira vista e que, embora a gente considere o valor da autodeclaração, com a realidade que estávamos vivendo se mostrou justificável não ficar só com ela. Tem a ver com as denúncias, com as fraudes (entrevista gestor).

As bancas de heteroidentificação, que produzem pareceres a partir do olhar fenotípico, são objeto de controvérsias. Mas é preciso compreender que elas não deslegitimam a autodeclaração, mas acabaram se mostrando necessárias para dar maior segurança ao processo, garantindo que as vagas sejam ocupadas pelos que são, de fato, sujeitos de direitos delas. Ainda que sejamos uma população miscigenada, a sociedade não tem dúvida sobre quem é negro/a neste país, aqueles/as que mais são vítimas das violências e da exclusão, aqueles cujo racismo estrutural impede oportunidades. É a estes, então, que a política se destina, e são estes que as bancas precisam validar.

De fato, as primeiras bancas de verificação comprovaram tais fraudes:

> *Ficamos impactadas, eu fiquei chocada, com vergonha. Houve um professor nosso, já era professor da UFPA, e entrou pra Medicina pelas cotas pra negros, porque se dizia pobre e vítima de racismo. Dizia que era seguido nos supermercados. E você olhava e não conseguia identificar o que tinha de negro nele. Eu questionei: como você tem coragem de fazer isso com sua própria universidade, onde trabalhas e onde já estudou outro curso? (o candidato tinha feito doutorado na própria UFPA). Podia até ter feito a mobilidade acadêmica! Foi oportunismo (entrevista gestora).*

Essas e outras diversas situações parecem contribuir para uma visão geral que aponta, hoje, a necessidade das bancas de heteroidentificação para o sucesso das políticas, como também é consenso a necessidade de aperfeiçoamento. Vários dos gestores/as entrevistados referem para, além da necessidade, o caráter pedagógico que constituem tais procedimentos, uma vez que contribuem para ampliar na sociedade a compreensão sobre as PAA e seu papel social.

> *[...] eu acho que elas se tornam pedagógicas para a sociedade, inclusive, pra sociedade compreender o que é uma política afirmativa, entender que ela não pode estar ancorada numa formalidade e sim numa realidade social. Então, só faz sentido*

destinar a vaga a quem vive o processo de exclusão, pra reparar ou mitigar uma realidade que a gente quer transformar (entrevista gestor).

Há unanimidade também na percepção de que se trata de um processo complexo, muito trabalhoso, com custos altos para a universidade e que há muita coisa a ser aperfeiçoada, na composição, nos instrumentos, na forma de realização, no investimento em processos formativos para as bancas e para a comunidade acadêmica como um todo.

Foi difícil fazer a hetero este ano. Precisa aperfeiçoar muita coisa, mas ainda assim, com toda a divulgação, ainda se percebem equívocos. Há aqueles que se dizem: "Ah se não sou branco, sou pardo", o que é compreensível como resultado dos projetos de nação brasileira de branqueamento que investiu e até hoje investe. O racismo afirma o branqueamento. Temos que tratar de racismo e de branquidade, porque cada vez que você é mais vítima de racismo, mas você afirma a branquidade, são processos que andam juntos. O racismo te faz de vítima ao mesmo tempo em que a branquidade te faz de herói. Então é difícil e para ter essa cara mais negra na universidade, só com a heteroidentificação (entrevista gestora).

A vice-diretora de uma Faculdade é enfática na observação sobre a necessidade de aperfeiçoamento das bancas, uma vez que vivenciou situações de possíveis fraudes com estudantes em processo bem adiantado do curso e que, inclusive, pediram intervenção da faculdade, ao que ela não teve condições de intervir. A gestora reivindica e concorda que deva haver mais rigor nos procedimentos, uma vez que, por se tratar de um curso bastante elitizado, a probabilidade de fraude acaba sendo maior. As constatações da gestora fazem muito sentido, dada à percepção de que, de fato, os cursos de maior *status* são também os de maior ocorrência de fraudes, numa demonstração efetiva de que o privilégio da branquitude não hesita em agir para se manter, ainda que por meio da fraude, da burla.

Denota-se então que a ausência de um mecanismo de controle como as bancas de heteroidentificação trouxe problemas graves à implementação das PAA, com a constatação de fraudes que permitiram que um número significativo de vagas fosse ocupado por sujeitos que não aqueles de direito. As bancas de heteroidentificação representam, assim, um novo momento na implementação das PAA, como mecanismo importante de verificação e de sucesso da política, que precisa, portanto, ser aperfeiçoado.

3. "Tem mais melanina nas salas de aula": os impactos e resultados das cotas no perfil de discentes na UFPA

Nesta seção pretende-se traçar um panorama dos impactos ou resultados das PAA na UFPA, a partir de uma pequena incursão nos dados quantitativos sobre demanda aos processos seletivos, matrículas e algumas informações sobre perfil. De forma complementar, recorremos a estudos secundários que nos ajudam a compreender esses resultados, e ainda, de forma um pouco mais detida, buscaremos compreender esses impactos por meio das narrativas e percepções de docentes, gestores/as e estudantes.

Considerando que a falta de dados é, em si, um dado importante, cabe registrar a dificuldade em encontrar dados quantitativos mais consistentes que nos ajudassem a compreender o impacto desses números na instituição. Observa-se um verdadeiro silêncio sobre isso nos documentos institucionais, sejam relatórios de gestão, anuários estatísticos, sejam relatórios das unidades ou de setores da administração superior. No Anuário estatístico de 2007 (ano-base 2006) há apenas a informação de que a UFPA possuía 24.442 estudantes matriculados, sem nenhuma informação sobre origem escolar, raça ou renda destes.

O Anuário estatístico 2009, com dados de 2008, primeiro ano de efetivação da política de reservas de vagas, que deveria, portanto, apresentar informações sobre isto, também silencia. Essa ausência nos leva a pensar que a UFPA trabalhava, e ainda trabalha, sem dados que permitam apoiar e definir mais objetivamente as decisões que toma.

As entrevistas realizadas indicam que esse problema permanece, com os dados quantitativos ainda sendo um nó no processo de acompanhamento da política. Além disso, cabe o alerta de que produzir dados consistentes faz parte dos compromissos das universidades emprestar contas das políticas que executam.

Os dados se perdem. Não há em lugar nenhum registro se a pessoa entrou por cotas ou ampla concorrência. Agora o Ciac vai ter, nós já estamos neste processo. Tem que juntar informações Ceps e Ciac. Às vezes não se tem noção da importância de algumas informações sobre origem, sobre cor/raça etc.

Quando o estudante entra, não tem o campo registrado, se é negro ou não; se é cotista ou não. Aí se perde toda a informação. Pra ter uma ideia, nem os indígenas estão registrados como indígenas. Por exemplo a... (cita o nome de uma estudante indígena bem conhecida na UFPA) entrou pelo primeiro PSE e não aparece como sendo estudante indígena. (Entrevista gestora).

Tem uma certa falta de clareza nos dados; há estudantes que se inscrevem como cotistas, mas passam pela nota geral e pensam que são cotistas, mas não são (RC CPA)[4].

Resta evidente que não foi uma preocupação da instituição acompanhar os dados dos estudantes das PAA, registrando ingresso, permanência e conclusão de forma sistemática. A UFPA dispõe do Centro de Registro e indicadores Acadêmicos (CIAC), que apenas recentemente inicia um processo de sistematizar tais dados.

Mesmo com a escassez de dados, é possível identificar uma mudança no perfil discente na UFPA, que se dá, obviamente, no contexto da democratização do acesso ao ensino superior, no qual se observa a ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, consequentemente, aumento de cursos e vagas e também a adoção das políticas de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e de cotas para pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. Esta expansão de

[4] Sobre isso, na RC com a Comissão de avaliação, o gestor do CIAC (Centro de registro e indicadores acadêmicos) indicou que há um processo em curso de modificação no processo de registro, alteração de formulários e de sistematização de informações mais amplas do perfil discente. Tendo, inclusive, se colocado à disposição para, em breve, poder fornecer esses dados.

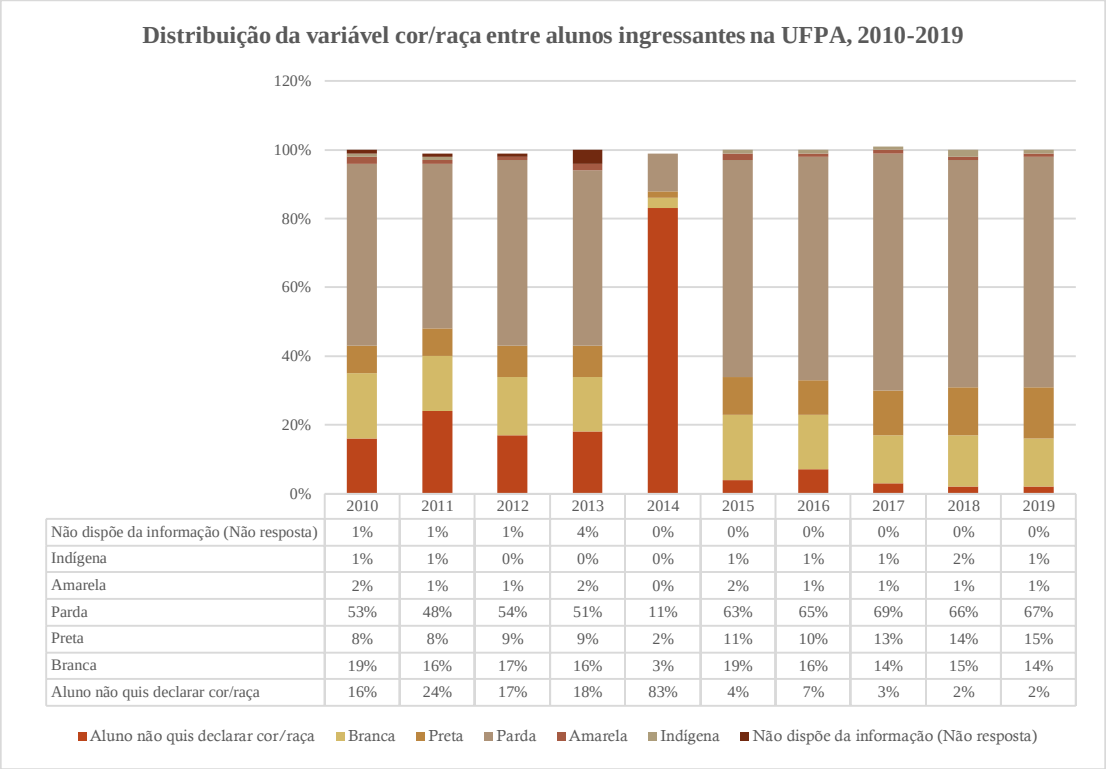
verifica na UFPA que passa de 31.069 estudantes em 2008 para 51.191 em 2018 (UFPA. Anuário estatístico 2008; Pesquisa Fonaprace, 2018).

Ainda relativo ao perfil discente, o estudo de Senkevics e Mello (2021) mostra que, nas universidades do Norte, o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas era maior que 70% em 2012, e que na UFPA esse percentual já era de 70,4%, o que se pode inferir que tal dado já é, possivelmente, um reflexo da adoção da política de reserva de vagas, que efetivamente, passa a vigorar a partir de 2008.

A V pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais (FONAPRACE, 2019) mostrou que 85% dos estudantes da UFPA possuem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, o que os coloca no perfil de vulnerabilidade e público das políticas de assistência estudantil, e a UFPA como uma das universidades com maior percentual de estudantes com este perfil. A pesquisa mostrou ainda que os estudantes negros, pardos e indígenas da UFPA são 78,4%, enquanto os brancos somam 18,0% e que 72% são oriundos da escola pública.

Os dados levantados para esta pesquisa (Equipe nacional), também, mostram a ampliação do acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas na UFPA (Gráficos1 e 2).

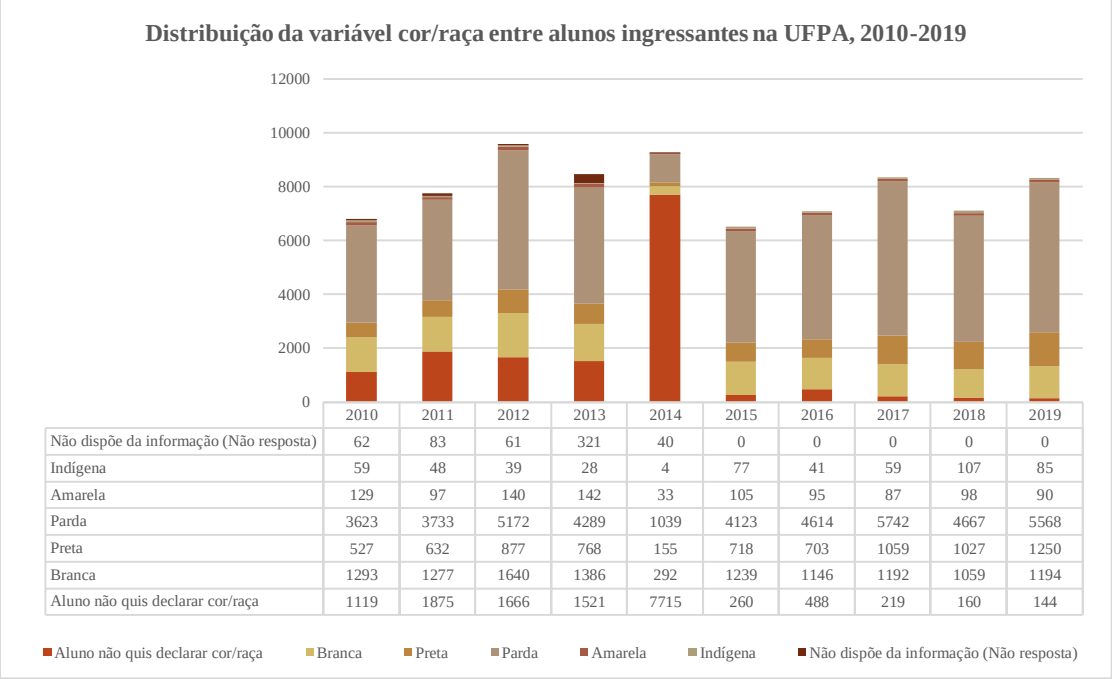
Gráfico 1 - Ingressantes na UFPA 2010-2019, segundo cor/raça (%)



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não dispõe da informação (Não resposta)	1%	1%	1%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Indígena	1%	1%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	2%	1%
Amarela	2%	1%	1%	2%	0%	2%	1%	1%	1%	1%
Parda	53%	48%	54%	51%	11%	63%	65%	69%	66%	67%
Preta	8%	8%	9%	9%	2%	11%	10%	13%	14%	15%
Branca	19%	16%	17%	16%	3%	19%	16%	14%	15%	14%
Aluno não quis declarar cor/raça	16%	24%	17%	18%	83%	4%	7%	3%	2%	2%

Fonte: Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil – Equipe nacional.

Gráfico 2 - Ingressantes na UFPA 2010 – 2019 segundo cor/raça



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não dispõe da informação (Não resposta)	62	83	61	321	40	0	0	0	0	0
Indígena	59	48	39	28	4	77	41	59	107	85
Amarela	129	97	140	142	33	105	95	87	98	90
Parda	3623	3733	5172	4289	1039	4123	4614	5742	4667	5568
Preta	527	632	877	768	155	718	703	1059	1027	1250
Branca	1293	1277	1640	1386	292	1239	1146	1192	1059	1194
Aluno não quis declarar cor/raça	1119	1875	1666	1521	7715	260	488	219	160	144

Fonte: Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil – Equipe nacional.

Os Gráficos 1 e 2 permitem identificar importante crescimento do percentual de estudantes negros, que salta de 61% para 82% entre 2010 e 2019. Se considerarmos os números absolutos, a variação é de aproximadamente 64%.

Por outro lado, a inclusão de indígenas permanece um desafio a ser enfrentado, cujo percentual de inserção permanece em torno de 1% nos 10 anos. Embora seja digna de nota e comemoração a inserção de 547 estudantes indígenas no período de 10 anos na instituição, cabe observar que a não alteração do percentual de inclusão denota a necessidade de maior investimento para este grupo, sobretudo na Região Amazônica, onde a presença indígena é tão marcante e numerosa, como o são também os desafios que esta população enfrenta.

A diversificação do perfil e seus impactos discente são sentidos pelos/as entrevistados/as:

> *Mudou o perfil na sala de aula. Tem mais melanina na sala de aula, isso é muito evidente (entrevista gestora).*
>
> *A UFPA passou a ter mais a cara da sociedade. Um pouco antes da pandemia, participei de colações de grau e em duas ou três delas, o orador criticou a qualidade do transporte coletivo para a UFPA, em particular os ônibus da linha Curuçambá (um bairro periférico) – UFPA. Na ocasião, eu disse que eu concordava com isso, com o direito ao transporte de qualidade, mas que, num certo sentido, ouvir aquilo era pra mim positivo, porque me fazia lembrar o quanto a universidade tinha mudado. Na época em que fui aluno aqui, só havia três linhas de ônibus, e todas três ligavam a universidade ao centro da cidade [...]. As empresas não se interessavam em colocar linhas dos bairros, não havia absolutamente nenhuma linha que ligasse a universidade a um bairro de periferia. Demorou muito pra que tivesse linha Marambaia-UFPA, Cidade Nova-UFPA, Curuçambá então...*
>
> *Acompanhando a história da sociedade, de uma formação muito marcada por desigualdade, vamos completar 200 anos de independência, como um pacto de elite, e o Estado brasileiro tem*

instituições e leis e normas que reproduzem a condição de privilégio para uma elite. As universidades eram reflexo disso. Não é que não tinha ninguém que viesse das periferias, mas eram poucas pessoas, por isso que só tinha ônibus ligando a universidade ao centro da cidade, não era lucrativo. A universidade mudou sua cara! Hoje ela é mais a cara da sociedade, e essa mudança é obvio que representa muito em termos de mudança na realidade social. Criar mais oportunidade pra pessoas que vêm de uma realidade socioeconômica de privação, de entrar na universidade, fazer curso superior (entrevista gestor).

Além disso, pode-se ressaltar o processo de "democratização" do acesso aos diversos cursos, uma vez que a reserva de vagas, tanto pelo PSE quanto pelo PS regular, efetivamente, permite o acesso de estudantes de escolas públicas e pretos, pardos e indígenas em todos os cursos, sendo que antes estes acessavam apenas os cursos de menor *status*.

Essa assertiva é confirmada pela fala da Vice-diretora de uma Faculdade quando afirma:

Hoje, o que pesa mais – que é a grande diferença pra nós – é a questão da vulnerabilidade econômica. Não sei lhe dizer se é cotista ou não, porque a gente não sabe. Mas antes das cotas, o curso de Medicina era um curso considerado elitizado e a gente percebia isso no dia a dia. Eram muitos alunos com boa condição financeira, que permitia eles acompanharem com maior tranquilidade o curso, as exigências do curso, porque é um curso de período integral, com mais de nove mil horas, o curso com a maior carga horária da UFPA. Então ele exige demais do nosso aluno. A grande diferença é essa. Antes nós tínhamos alunos da capital, com boas condições financeiras e muitos de outros estados. Muito goiano, do Nordeste, alguns do Sudeste. Com as

políticas de cotas, isso se inverteu. São alunos da capital e muitos do interior do estado. Este foi um ganho muito favorável (entrevista gestora).

As cotas como uma transformação importante para a instituição universitária e para toda a sociedade brasileira

Mas é importante dizer que isso foi benéfico pra própria universidade. O ambiente da universidade ficou muito melhor, se tornou mais rico culturalmente, rico de ideias, rico de talentos. As pessoas, às vezes, dizem do discurso da meritocracia. Eu costumo dizer que sim, a universidade quer o melhor, mas ela quer o melhor de todos os lugares, de todas as origens, de todas as condições, não quer só o melhor daqueles que tiveram as melhores escolas. As cotas possibilitaram à universidade ter mais talentos, porque talento é a coisa mais bem distribuída, tá em todo lugar. Se você tem um filtro que só permite que alguns entrem na universidade, só alguns talentos entram. Com as políticas de inclusão, você passou a ter mais talentos e talentos muito mais diversos, e pra uma universidade, a diversidade é uma força motora muito poderosa. Eu acho que as universidades brasileiras, em geral, mas a UFPA se tornou uma instituição muito mais forte, intelectualmente, academicamente, cientificamente com essas políticas de inclusão. E muito mais capaz de cumprir sua missão, de dar à sociedade aquilo que ela precisa, porque essa população traz pra dentro da universidade debates que aconteciam apenas incidentalmente, a realidade social do estado, do país se torna muito mais presente no cotidiano da universidade, se torna inescapável discutir essa realidade e pensar em modos de a universidade se colocar

perante essa realidade. Foi uma transformação importante para a instituição universitária (entrevista gestor).

Ainda sobre o acesso dos grupos e seu impacto, outros gestores também observam resultados amplos e positivos.

Tem uma mudança cultural, de empoderamento. No meu tempo, que éramos poucos, éramos muito intimidados. Hoje eles têm essa capacidade de dizer: não estou aqui de favor, tenho direito e vocês têm que me respeitar. Essa tem sido uma conquista importante, eu me comparo, porque eu me sentia um peixe fora d´água. Eu era o único negro. Olhava os conselhos e não tinha negros. Não tinha professor negro, nós éramos exceção. Os negros não estudavam na universidade. Hoje, continuamos tendo problemas, mas antes eram mais (entrevista gestor).

A diversidade amazônica hoje está representada na UFPA (entrevista gestora).

São conquistas, isso não é do nada. Tem outros estados com população negra maior. Então, isso é resultado de uma política, de uma universidade que assumiu incluir esse público: indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, migrantes. É resultado de uma ação séria de reconhecimento do direito do povo de acessar a universidade (entrevista gestor).

Que ganhos eu observo nos meninos? A primeira, visibilidade; outra, a questão cultural, que eles ajudam a construir e impor pro conjunto da universidade, no sentido de entender que todo mundo aqui tem os mesmos direitos. A outra é o acesso, mesmo a gente se dando conta das cotas, de que 50% dos meninos da escola pública estava na universidade, a gente viu que precisava de outra política, por isso as duas vagas com acesso diferenciado. Para que eles concorressem com eles mesmos e não

com outros grupos, e isso tem sido muito importante (entrevista gestor).

Outro impacto social importante é o potencial das PAA em mudar o perfil profissional e a cara de algumas profissões, sobretudo, aquelas antes mais elitizadas. Sobre isso, é importante o testemunho da gestora da Faculdade de Medicina entrevistada, que mostra, nitidamente, que outro perfil de médico e da medicina está em curso no país, em especial no que diz respeito à sensibilidade para as desigualdades sociais e o caráter coletivo do investimento público em educação, com a consequente necessidade de retorno para a sociedade.

Eu acompanho os seis anos do curso, desde que ele entra até a formatura. Então eu dialogo e aí você percebe a felicidade do ingresso, a dificuldade no percurso acadêmico desses alunos – buscam mesmo pelas bolsas, precisam de apoio, suporte – e a resposta no momento do sexto ano, quando conclui. A gente vê o pensamento dele em retornar esse investimento pra sociedade. Isso eu percebo muito claramente. Eles retornam pros seus municípios de origem. Alguns até vão pros grandes centros, pra uma residência, mas retornam. Esse movimento é indiscutível dentro do curso, já até pensei em estudar isso. Mudou o perfil do estudante da Medicina e muda o perfil do médico formado também.

Outra variável importante que a gente pode estudar um pouco mais é o interesse por uma residência específica que é a Medicina de Família e Comunidade.

Antes, havia um interesse pelas grandes especialidades: dermatologia; cirurgia, clínica médica. Pediatria e ginecologia, nem tanto. Mas na medicina de comunidade você ofertava 10 vagas e não tinha candidatos. Era um ou dois que tinham interesse por essa especialidade, sobravam as vagas. Hoje as vagas não sobram mais. Claro também que houve outras

políticas de incentivo, é uma especialidade nova que foi se fortalecendo ao longo do processo, mas você já vê o interesse mais forte. Outro indicador é a aproximação com a comunidade, o cenário de pratica na comunidade faz eles se identificarem. Antes havia resistência quanto ao internato rural, hoje não. Tem mais interesse por parte dos alunos, eles expõem sua alegria em ter feito o processo, por terem vivido essa experiência. Não tem mais aquele olhar de "Não quero ter contato com essa realidade". Não, eles vão e querem contribuir, têm sensibilidade e percepção da vulnerabilidade socioeconômica (entrevista gestora).

Ao referenciar os resultados da política e os processos de aperfeiçoamento que ela veio sofrendo no interior da UFPA, é importante dizer que, ainda que elas se concretizem no cotidiano, no chão das universidades, é no contexto social mais amplo que elas são geradas e continuamente disputadas e onde precisam ser defendidas, também. Esta percepção é importante para enfatizar o papel do Movimentos Negro, que se refaz e se fortalece com as novas nuances construídas pelos próprios estudantes, que se organizam na defesa de seus direitos, bem como das organizações das comunidades quilombolas e indígenas e, mais recentemente, das pessoas com deficiência, que passam a atuar e exercer pressão sobre a universidade e sobre a sociedade em geral, cobrando esse compromisso e o aperfeiçoamento das políticas e dos serviços. Cabe reconhecer esses movimentos que, além do forte papel de pressão para a adoção das políticas, exerceram e continuam a exercer importantíssimo papel educador no processo de aperfeiçoamento destas e da formação de toda a comunidade universitária.

A presença de grupos tão diversos educa a universidade e, por conseguinte, educa toda a sociedade. São lutas que se integram dentro e fora da universidade, como revelado na fala a seguir:

Eu vejo impactos na instituição. Com a chegada dos cotistas, ela foi obrigada a trabalhar com a questão racial no campo das orientações de alunos, por exemplo. Fazem TCCs, fazem

dissertações de mestrado, fazem teses voltadas para a questão racial. Houve uma reclamação de Letras que até agora não se deu o desplante de implantar Literatura Africana em Língua Portuguesa e Literatura Afro-brasileira – os alunos estão reclamando. Vão ter que mexer no currículo, porque os alunos estão reivindicando. Já aconteceu de um aluno dizer: "Vou sair da sala, porque a senhora não fala de autores e autoras negras". Um professor (que até morreu recentemente) veio comigo reclamar que os alunos estão ficando insubordinados – relatando o caso e me perguntou: "Tu achas que isso está correto?" Eu, na calma, mostrei pra ele que o aluno estava correto e o curso é que estava no atraso. A universidade já mudou muito nesse aspecto; em qualquer unidade que vá, se vê trabalhos voltados à questão racial (entrevista gestora).

Como bem apontado por uma estudante indígena, os novos sujeitos não entram sozinhos: "A gente não tá sozinha dentro da universidade. A gente tem as nossas lideranças, somos 305 povos e 274 línguas diferentes. E aqui dentro da universidade, talvez, as pessoas pensam que estamos só, mas estamos rodeados de lideranças das nossas bases". Então, é toda uma organização, lutas, conhecimentos que entram juntos, exercendo pressão por debates, por atendimento de demandas, pressionam por dentro, obrigando a universidade a se rever, confrontam posturas e atitudes, valores, formas habituais de trabalho que precisam ser revistas e transformadas.

Esse processo é também reconhecido por outros gestores, quando identificam a diversidade presente na universidade como força poderosa, que a fortalece e enriquece de ideias e conhecimentos, tornando-a mais capacitada e instada a ampliar o leque de temas, questões e conteúdos a discutir. "Esta pluralidade é positiva seja do ponto de vista social, político, seja do ponto de vista científico [...]. Porque a universidade se enriquece com diferentes abordagens do mesmo fenômeno, trazem saberes outros, que são colocados em diálogo com saberes científicos, isso enriquece" (entrevista gestor).

Aprender a inserir, atender aos grupos historicamente tratados como inferiores e que agora adentram a universidade é, sem dúvida, uma mudança por dentro de seus muros e para além deles. Implica confrontar as concepções das elites que sempre consideraram

a universidade como espaço privativo dos seus privilégios. Um espaço no qual os poucos negros e pobres que entravam se sentiam intimidados, como bem lembra o vice-reitor da UFPA.

Vale afirmar que os grupos trazem consigo seus conhecimentos e a pressão para que sejam validados e valorizados. Trazem para a pauta, para a disputa, demandas que exigem refazer currículos, incluir novas disciplinas, linhas de pesquisa, novos temas para o diálogo cotidiano. Desta forma, confrontam a ciência eurocêntrica e sua pretensa universalidade, mostrando para a academia e para a ciência que existem conhecimentos outros, epistemologias outras. E não, não são "saberes do senso comum", são conhecimentos também, produzidos por outros e diferentes sujeitos, de diferentes origens, a parir de outras lógicas e da realidade concreta dos sujeitos, corpos, lugares territoriais, étnicos e sexuais – indígenas, quilombolas, mulheres negras etc., lugares epistêmicos diversos (GROSFOGUEL, 2008; GONZALEZ, 1988; DUSSEL, 2013). São referências múltiplas e, portanto, contributos importantes na perspectiva da descolonização da universidade.

Obviamente, não é possível dizer que esse processo está consolidado em todos os espaços e campos da academia, mas está iniciado e com muito apelo a não retroceder, sobretudo, porque nesse processo se integram construção epistemológica e luta política dos sujeitos, seus grupos e movimentos.

Não há dúvidas de que esse processo, que ocorre dentro da universidade, se espraia para além dos seus muros, ampliando a pressão dos grupos excluídos por acesso à educação e cada vez "mais educação", no enfrentamento ao racismo, por outros direitos, pelo direito à vida e aos territórios, pela democratização da sociedade, enfim. Essa pressão fez que com saíssemos de 34% de negros/as nas universidades em 2003 para 51% em 2018 (FONAPRACE, 2019). A UFPA, só depois de mais de 60 anos, conseguiu ter maioria de estudantes oriundos da escola pública, mesmo assim em níveis ainda abaixo da relação real entre estudantes de escolas públicas e de escolas privadas que se submetem aos processos seletivos.

Os cursos e faculdades no trato com estudantes das PAA

No debate sobre o processo de implementação das PAA, além de olhar como a gestão superior se organiza para inserir seus novos grupos, é fundamental refletir sobre as iniciativas de trabalho mais próximas ao público, quer dizer, nas faculdades e cursos.

Quando perguntados sobre estas iniciativas, de forma unânime os/as gestores/as afirmam que são unicamente iniciativas individuais de alguns docentes ou cursos. De forma geral, existem alguns projetos de extensão que trabalham ações de suporte pedagógico, como nivelamento, cursos ou disciplinas introdutórias, atendimento psicossocial ou formação sociopolítica. Em alguns casos específicos, estas ocorrem com apoio ou parceria da ADIS e da Superintendência de Assistência.

Segundo os/as entrevistados/as, os Projetos Pedagógicos dos cursos não fazem referências ou traçam estratégias de ação ou acompanhamento dos cotistas. "Sei que há iniciativas aqui e ali", afirma um gestor. Outra gestora afirma:

> *As estratégias são quase inexistentes; da instituição, não tem; são individuais. Alguns docentes: Direito fez; a Psicologia começou mas não avançou, eles aprovam como projeto de extensão. Hoje, tem bolsas de monitoria da Saest, é pingadinho. Eu cheguei a ir com a pró-reitoria, dizendo: Isso tem que ser projeto da instituição, mas não consegui. Não são das pró-reitorias, também, os PPC não tocam. Entrou, invisibiliza (entrevista gestora).*

Estas "não iniciativas" parecem esbarrar no fato, já apontado neste texto, da falta de acompanhamento e de dados sobre os cotistas, que, nas palavras de uma gestora, se perdem depois que são aprovados nos processos seletivos. Os/as diretores/as da Faculdade de Educação (Curso de Pedagogia), da Faculdade de Licenciatura Integrada e da Medicina afirmam a inexistência de estratégias específicas de acompanhamento ou de suporte pedagógico aos/às estudantes cotistas.

O diretor da Faculdade de Educação, que no momento da entrevista ocupava o cargo há menos de um mês, afirma ter conhecimento do ingresso de indígenas venezuelanos da etnia Warao, ingressos pelo Edital Migre no curso e que, de imediato, solicitou dados e informações sobre estes e demais estudantes cotistas ao setor de registro. O gestor afirma que iniciou a elaboração de um projeto de atenção e acompanhamento a esse público, previsto para execução ainda em 2022. O gestor também registra sua discordância quanto ao não trato da questão racial no PPC do curso, bem como quanto a

esta ser tratada apenas “pelas beiradas”, por meio de uma única disciplina eletiva. Este fato se repete nos demais cursos.

> *A faculdade não sabe quem é cotista ou não cotista. A gente sabe que, entre eles, eles até se identificam, mas a faculdade não. Nós temos ações de acompanhamento pra todos os estudantes que apresentam alguma dificuldade pra acompanhar o curso. Temos uma comissão de docentes que faz esse acompanhamento. A cada começo de ano, os docentes se voluntariam pra entrar na comissão, e a comissão faz contato com os alunos e levanta a necessidade ou não de acompanhamento (entrevista gestora).*

Sobre a não identificação dos cotistas expressa na fala da gestora, parece caber uma problematização sobre ser ou não positivo “não saber identificar” quem são ou não são cotistas. Resta questionar se essa invisibilização, de fato, resulta positiva para o acompanhamento e para a atenção específica dos sujeitos. Além disso, caberia também questionar se é mesmo possível não saber quem não é cotista dentro da universidade, sobretudo nos cursos mais elitizados. Fica a pergunta: a quem interessa invisibilizá-los? Ademais, cabe ainda questionar: se defendemos que este novo público precisa ser acolhido em suas demandas e necessidades, bem como em seus saberes e cultura, como isso será feito se não identificamos tal público?

A ausência de estratégias institucionais de acompanhamento parece remeter à questão apontada anteriormente, da “responsabilização” de um único setor com o encaminhamento das ações diretas, o que, conforme referido, resulta problemático, por acabarem dependendo da maior ou menor adesão ou sensibilidade de docentes, de interesses específicos de quem faz projetos sociais ou quem pesquisa a temática.

> *Tive uma aluna que disse: “Eu entrei pela seleção especial, mas eu nunca estudei Biologia; não sei resolver essas questões”. Eu, professora de Genética Molecular, na Biomedicina, tentando ensinar a copiar DNA. Tive que pedir pra esquecer todo o exercício e todo o livro, e foi quando passei a me envolver com a*

causa e propus o primeiro projeto de "nivelamento etc." (entrevista gestora).

Fomos no Instituto de Letras, que foi solidário com a gente, montaram grupo para trabalhar com idioma Warao e os Waiwai (que são um grupo grande que não fala português, que, pra eles, é língua estrangeira). Tem gente pesquisando; dando a maior força. Letras tá ajudando muito a gente, e é um processo que acaba ajudando na formação docente de lá e na sensibilização. Porque ainda ouvimos falas do tipo: eles têm que ser autônomos. Ainda tem muita gente com dificuldades em entender as demandas específicas desses grupos, e isso não é tutela, é acolhimento (entrevista gestora).

As diversas questões apontadas parecem dizer de um nó na operacionalização das PAA na UFPA. Por um lado, elas não deixam dúvidas da posição de vanguarda na adoção das políticas, que adere, aprova programas, resoluções, editais, incorporando cada vez mais novos públicos. Mas, após a aprovação das PAA, parece haver um entrave na operacionalização, na definição de quem deve tomar as providências e encaminhar os procedimentos para concretização, o que, necessariamente, deveria passar pela articulação de todos os setores envolvidos, visto que não caberia a apenas um setor ou pessoa. Esta é a questão que precisa ser mais bem compreendida, o que implica identificar, inclusive, o que pode estar dificultando essa ação mais coletiva, o que pode estar relacionado a uma imprecisão de papéis e responsabilidade, ou mesmo à necessidade de maior compreensão da política e comprometimento efetivo com ela.

Neste sentido, as próprias narrativas deixam alguns indicativos. Em especial, aquelas narrativas que apontam que ainda circula na universidade o ideário contrário às PPA, com concepções que sugerem inferioridade intelectual ou menor desempenho dos/as estudantes cotistas. Ainda que várias falas reconheçam que isto tenha reduzido bastante, ou que, pelo menos, seja menos externado do que antes.

O que a gente precisa é entrar nesse grupo do meio da gestão. A gente tem trabalhado com reitor, pró-reitores, nas reuniões.

Temos grupos de pessoas ou de percepções sobre as cotas e os cotistas: tem um grupo que entendeu, que é favorável, solidário e põe a mão na massa; tem um grupo, outros que fingem que entenderam, mas na hora do trabalho, é não; e tem um grupo que nem isso.

Então nesse meião, no intermediário tem necessidade de trabalhar; tem muitos professores sensíveis, mas que sentem que não dão conta de encaixar em suas atividades o trabalho diferenciado, falta orientação, não sabem como fazer, acabam não conseguindo incluir. Os estudantes acabam sendo reconhecidos mais como militantes do que como alunos (entrevista gestora).

Falta formação, falta educação para a diversidade

Várias falas apontam que ainda carecemos de formação, preparo e respeito para com os grupos de estudantes em sua diversidade. Precisamos nos educar, ter disposição de aprender, como afirmam alguns/as gestores/as entrevistado/as, que, de forma bastante positiva, reconhecem seus próprios limites, bem como o papel que os próprios sujeitos das políticas e seus movimentos acabam por assumir neste processo educativo. Isso mostra que é o processo que educa, e aí reside mais um elemento da importância da PAA.

Penso que a UFPA está dando passos importantes, mas precisa continuar sendo ousada, com coragem, com determinação, com disposição de aprender. Porque a gente precisa aprender. Eu tenho ainda dificuldades. Eu lembro que essa resolução pros refugiados, eu mesmo tive dificuldades. A Zélia esteve aqui comigo pra discutir. Eu dizia: "Vamos botar um pra começar" e a Zélia me puxou a orelha: "Que um, nada! Vamos botar dois". E eu disse: "E se não tiver gente?" Ela dizia: "Se não tiver, não entra, mas quando tiver já está escrito". Isso foi uma conquista. Imagina que eu, que sou um sujeito negro, com história de

militância, estava com dificuldade de entender. Imagina a sociedade? (Entrevista gestor).

A universidade precisa ser educada. Tem muitos setores e muita gente que ainda não reconhece que essa população tem direito e da importância dessa pluralidade que a universidade deve ter. Lembro Marx quando diz que o não é o povo que precisa ser educado pelo Estado, mas é o Estado precisa ser rudemente educado pelo povo. E é isso. São os movimentos sociais, associações que vão nos formando, não deixam a gente esquecer que é uma tarefa da universidade, que é uma condição pra democracia do país. Mas eu acho sim, que tem muitos setores, muita gente que precisa ser muito rudemente educada. Sem citar nomes, conhecemos, sabemos de professores que dificultam a presença de alunos pobres, que desconsideram a dificuldade de comunicação, dificuldade cultural, social. Professores, faculdades que desconsideram isso e praticam mesmo o assédio. É presente. Assédio é uma verdade; postura homofóbica, racista é presente (Entrevista gestor)

As reações de discordância ou falta de atenção à diversidade de sujeitos e demandas se manifestam de diferentes formas, nas posturas, em algumas falas e comentários, nas metodologias e na forma como são feitas as cobranças de trabalhos ou atividades dos/as alunos/as.

Essa presença do racismo, homofobia, sexismo etc. são também confirmadas pelos estudantes, que relatam inúmeras situações nas quais foram vítimas ou presenciaram colegas serem vítimas. Estas posturas podem se manifestar de várias formas, mais ou menos explícitas, com maior ou menor intensidade, mas todas com grande efeito de violência. Para eles e elas, essas situações e lugares são facilmente identificados:

Estão em todos os locais. Quando a gente é preto, mulher, LGBT, essas práticas sempre nos perpassam. Você se depara com uma

> *sala de aula onde dois ou três companheiros são negros e o resto tudo branco. Aí a gente vê o racismo, se cria o estigma sobre cotistas, que tem menos conhecimento, se cria este estigma. Entra por cotas negro e renda, essas violências perpassam nosso corpo, não estamos isentos. As pessoas negras são objeto de estudo, mas não somos os pesquisadores. Os pesquisadores preferem nos ver assim. Somos estudados, mas não somos os seres capazes de desenvolver os estudos. Não existem locais onde se sofre menos, a gente sofre cotidianamente (RC Coletivos).*

São falas que indicam que a universidade, como instituição, assume uma postura geral, inclusiva, mas que não é consensual e nem unânime na comunidade acadêmica como um todo, por isso acaba por demorar a atingir todos os setores, todos os sujeitos e todas as práticas. Negros e indígenas entram na universidade, mas entram para se adaptar às normas da instituição e, muitas vezes, a *modus operandi* racistas. A ciência é branca, o conhecimento ainda é branco, e suas práticas também.

É possível supor ou admitir que, enquanto postura ou concepções individuais, provavelmente, nunca será consensual, e as divergências vão continuar por muito tempo circulando no interior das universidades. Mas vale dizer também que, como instituição, os sujeitos, nos seus papéis institucionais, têm obrigação de ofício de assumi-las.

A perspectiva dos estudantes e seus coletivos sobre implementação, resultados e desafios das cotas e das políticas de permanência

Uma primeira e muito importante percepção sobre as PAA é o impacto subjetivo que a simples adoção pelas universidades tem na vida dos/das jovens estudantes do ensino médio ou que já o concluíram.

> *Lembro que uma vez eu falei com um aluno, olhando a nota de aprovação dele, e falei: "Olha que legal, pela sua nota, você não precisava do sistema de cotas". Ele respondeu: "Não, professora, se não tivesse as cotas, eu nem teria me inscrito".*

> *Nesse dia, eu me arrepiei. Olha o impacto que tem uma medida, mesmo que pareça discreta (entrevista gestora).*

Para além do olhar sensível da professora, os depoimentos sobre esta maravilhosa transformação subjetiva se multiplicam nas vozes dos/as estudantes que dizem, de diferentes formas, da importância que as cotas tiveram em sua vida, das possibilidades de sonhar com a universidade, espaço em que, sem as cotas, não teriam conseguido entrar.

Essas mudanças subjetivas provocadas na população preta e pobre são profundas e importantes, as políticas afirmativas mudaram as expectativas destes grupos, ampliando tanto dos estudantes do ensino médio, quanto da população de mais idade, que passa a sonhar com a universidade. Muda a expectativa rebaixada de "acabar" os estudos e trabalhar após o ensino médio. Não é exagero dizer que antes das cotas esses sonhos eram roubados, hoje são sujeitos, famílias e comunidades inteiras que passam a reconhecer que a universidade é seu lugar também.

Percebe-se nitidamente uma forte sensação de reconhecimento dessa importância como direito, mesmo quando, simultaneamente, referem às dificuldades da permanência.

> *Pra mim é valorização. Passei a ser mais ouvida. Dou o exemplo da prima: eu passei a conversar, explicar as coisas pra ela e ela foi aprovada em Direito com a minha ajuda. Antes, minha família dizia que eu ia fumar maconha quando fosse pra UFPA, pro cursinho popular. Antes, me via quase como uma indigente (estudante chora), sem perspectiva, agora tenho [...]. Ser cotista é aceitação do que eu sou. Ninguém na minha casa teve acesso à universidade antes (RC Licenciatura Integrada).*
>
> *Foi um sonho, se não fossem as cotas, eu não teria conseguido entrar. Ações afirmativas são importantes, as pessoas da periferia não acessam a universidade de outra forma.*
>
> *Mas quando a gente entra, se manter é um problema. Estudante quilombola, sem casa, sem bolsa, sem internet. Não tem energia no quilombo (RC estudantes Pedagogia).*

> *Única pessoa da regional cursando Medicina, só pelas cotas. Uma política se consolidando tem papel de deixar as portas abertas para outros. Precisa que tenha continuidade. As cotas mudam a perspectiva da família inteira. Talvez meus filhos não precisem entrar por ação afirmativa (RC Medicina).*

Da mesma forma que reconhecem a importância para o acesso e antes, de poder sonhar com este acesso, os/as estudantes também valorizam e reconhecem as transformações que a chegada à universidade opera em sua vida.

> *Hoje consigo ver as coisas melhor, passei a valorizar as minhas conquistas. Claro que tem um esforço nosso individual, mas são as cotas que ajudam muito (RC Pedagogia).*
>
> *As políticas afirmativas ajudam as pessoas a se ajudarem, a conhecer sua realidade e mudar isso, ajuda a se conhecer. Fico grato porque me ajudou a entender o que eu sou e o que quero, o valor do bom estudo, ter conhecimento. Tenho evoluído muito como pessoa. Aprendi o que é o senso de responsabilidade e profissão. Antes eu tinha o pensamento de trabalhar pra ajudar no sustento, minha mãe largou os estudos pra cuidar da gente. Eu nunca gostei de estudar, hoje gosto mais, aprendi e sinto necessidade de estudar. Ser cotista significa oportunidade, adentrar esse mundo, outras possibilidades que de modo diferente eu não poderia ter (RC Medicina).*

Da mesma forma, reconhecem as PAA como conquista coletiva, resultado da luta dos movimentos, do que vieram antes e, por isso, elaboram demandas por ampliação das vagas e pelas políticas de permanência. Compreendem que é necessário para os próximos que virão, além de reconhecer e valorizam os impactos coletivos, nas famílias, nas comunidades, na sociedade em geral – haverá de chegar um dia em que “vai ser comum ver médicos e médicas negros/as”.

Tem que ter mais vagas. Eu não conseguiria sem as cotas. Se a gente levar só pro esforço individual, a gente entra na meritocracia, por isso digo que é a soma dos dois: é individual e coletivo. Temos que brigar pelas cotas e brigar pela permanência. O Enem é um sistema injusto de ingresso, porque faltam vagas. Além disso, o estudante da escola pública não está preparado, o conteúdo não é dado no ensino médio. Com a pandemia, muitos da escola pública não tiveram aula e nem tentaram o Enem. É preciso pensar a relação da universidade com a escola pública (RC Coletivos).

Agora me vejo assim, fazendo isso, discutindo assuntos relevantes, discutindo com doutores, mestres. A minha mãe conseguiu que eu não passasse pelo sofrimento que ela passou, e eu falo isso pro meu filho. É a oportunidade que os que vieram antes de nós conquistaram, que abriram com sangue, e nós temos que continuar abrindo mais portas (RC estudantes Medicina).

É ter oportunidade igual, ser cidadão, ter direito. É histórico, me sinto fazendo parte da história. Tudo foi retirado da gente, hoje vivemos essa revolução. Vamos inspirar outros negros a ter essa esperança. Daqui a alguns anos vai ser comum ver médicos negros, viver um espaço que nos foi negado historicamente (RC estudantes Medicina).

Importante pensar nas relações com a escola pública e na necessidade de investir na educação básica, proposta que sempre esteve na pauta do movimento negro e que desapareceu da proposta aprovada na UFPA e a qual a universidade, tanto tempo depois, não voltou a discutir. A proposta volta pela voz dos/as estudantes que reconhecem que, mesmo com as cotas, a competitividade permanece alta e que a escola básica pública falha em prepará-los pra essa disputa.

Ao reivindicar a qualidade da escola pública, os/as estudantes trazem para a cena o papel que os cursinhos populares acabam assumindo nesse processo de preparação, de

apoio, de aprendizagem e de mostrar caminhos que o ensino médio da escola pública tem ficado devendo às juventudes das periferias.

> *Eu fiz cursinho do Emancipa. São motivadores, animadores, trazem a noção de que existe possibilidade. Eu tive a oportunidade de dar aula de revisão de matemática no Emancipa e pude contar um pouco do que vivi e incentivar outros a seguirem seus caminhos. O emancipa muda vidas, me colocou no trilho, me mostrou esse caminho de educação, de persistência, da luta. Eu tinha tentado Enem cinco anos. Eu não consegui sozinha, o Emancipa me deu suporte psicológico, além do conteúdo, o apoio de escuta é incrível (RC Licenciatura)*

Os/as estudantes também relatam suas estratégias de inserção e sobrevivência nas universidades, revelando um processo difícil e cheio de percalços de diferentes naturezas. São desafios materiais: das dificuldades financeiras, sobretudo, mas também das relações e das exclusões cotidianas, por dentro, de adaptação e enfrentamentos num espaço que ainda lhes é muito hostil.

> *A vida na UFPA como mãe solteira é um pouco pesada. A gente não tem apoio dos professores. Com a pandemia, piorou. Eu não consigo explicar pra minha filha que estou estudando. Como estudar segurando o celular e assistindo aula com ela no colo? Não consigo explicar essa complexidade (RC Licenciatura).*
>
> *Tenho 43 anos, saí com sete anos da minha comunidade. Nenhuma criança quer sair da sua casa com sete anos. Eu não passei maus-tratos, mas foi difícil, minha mãe é mulher negra de luta e muito sábia. Me ensinou e me incentivou muito. Eu continuei estudando, morando na periferia, passei num concurso pra agente comunitária de saúde;*

Sou a única mãe da turma [...]. A turma foi muito receptiva. É muita vitória. Mas eu achei que não ia sobreviver nem ao primeiro semestre, mas tô aqui, no oitavo.

Como eu já era uma pessoa com mais maturidade, eu via as coisas diferentes. Mas acho que pra outros é muito desgastante emocionalmente, porque o racismo é estrutural, existem professores mesmo que tratam com diferença [...].

A nossa presença é a oportunidade de pintar a universidade de povo. Porque, por mais que as pessoas digam que são sensíveis à causa, elas nunca vão entender o que significa ser quilombola como eu entendo (RC estudantes Medicina).

Estou no oitavo semestre, sou quilombola da Vila Umarizal, de Baião [município]. É uma vila bastante tradicional e eu sou um ribeirinho que guarda muito a cultura ancestral. Eu sou uma exceção. Tenho o privilégio de poder fazer um curso tão elitizado [...]. Eu não quero continuar sendo uma exceção. Na minha sala, eu ouvi que não existia comunidade quilombola, que isso era invenção. Eu perguntei se o colega já tinha ido a uma e ele falou que não. As pessoas falam do que não conhecem (RC estudantes Medicina).

Eu sofri racismo, sofri discriminação. Os estudantes de Medicina são treinados pra ser competitivos, eu não, eu só quero meu REG mesmo. Então eles não te querem no grupo deles, não querem alguém que vai diminuir a nota deles. Eu tenho pouco conhecimento acadêmico, mas tenho vivência e vou aliando (RC estudantes Medicina).

A gente sente, percebe a diferença, o racismo. Na primeira aula, um professor falou que todo mundo tem que ir de calça, porque médico tem que passar imagem séria. Eu era o único de bermuda. Percebe também na formação de grupos. As pessoas querem te ensinar, eu nem tinha pedido ajuda, mas te explicam pra saber se

você entendia, supondo que você não sabe. Tem racismo, não tem como negar (RC estudantes Medicina).

Pensando de forma mais estruturante na história da universidade, ela foi feita pras elites, com esse recente ingresso, ainda reproduz muitos desses desafios. Sou estudante cotista e trabalhador, trabalho à noite [...]. No curso de Ciências Sociais, por conta da cobrança excessiva, o curso é pensado pra quem não tem dificuldade pra se sustentar, eu saio cedo e chego em casa quase meia-noite, cansado (RC Coletivos).

Nós povos indígenas sempre sofremos racismo. Quando a gente usa o cocar, as pulseiras, eu sempre sofro. Hoje eu venho ignorando [...]. Eu tenho dificuldade de falar português, porque não é minha língua materna, então quando a gente fala palavra errado riem da gente. Recentemente tivemos parentes que sofreram racismo no Campus de Altamira. A gente considera que é onde mais tem racismo. Por usar nossos adereços, por falar nossa língua, por praticar outros tipos de apresentações indígenas (RC Coletivos).

Me veio dois exemplos com estudantes: um que foi agredido ao usar o banheiro masculino durante a festa na UFPA, é um menino trans. Outro, de diversos professores: não respeitam o nome social, ficam jogando piadinha, fazendo chacotas, não respeitando o nome social (RC Coletivos).

Escutamos muitas denúncias com relação à escolha de atores principais nas práticas de montagem na Escola de Teatro. Os professores têm suas cartas marcadas, escolhem de acordo com um padrão de beleza, que em geral não é o corpo negro [...]. Em 2018 um professor fez blackface em alunos brancos, sendo que tinha negros na turma e pegou estudantes negros também pra fazer essa montagem. No mesmo dia já teve protestos, foi um escândalo e isso ajudou a própria escola fazer discussões sobre racismo e negritude. Gerar a discussão. São casos que

repercutiram na sociedade e acabou sendo positivo pra acentuar a nossa resistência (RC Coletivos).

Passei por uma situação extremamente desconfortável na minha família. Eu sou cotista e a minha avó foi ligar pros parentes de Belém, perguntando de um primo que tentava há muito tempo o Enem, se ele tinha passado. Aí ela falou: "Mas a Eduarda passou tão rápido!" e escutou: "Ah, mas ela é cotista, só passou porque deve ter enfiado todas as cotas possíveis, por isso que conseguiu passar na universidade". Foi muito constrangedor (RC Coletivos).

Eu lembro de um caso que me marcou [...] um momento de choque. Eu tive aula com um professor que já tem um histórico de violência, transfobia. Ele disse na sala que o filho dele não passou na UFPA, porque um cotista roubou a vaga do filho dele. Isso é um sintoma. Dentro de um curso que a gente não espera, que é Ciências Sociais (RC Coletivos).

A dureza da inserção aparece bem revelada nas palavras de Ana, uma estudante quilombola, de 43 anos, do oitavo semestre de Medicina, cujo perfil destoa do perfil clássico do estudante de Medicina, para além da origem quilombola e do fenótipo. Por outro lado, no caso dela, a experiência da vida coletiva no quilombo e nos movimentos de negros de resistência deram régua e compasso pra enfrentar com atitude forte da mulher negra.

Mas aparece também nas muitas e diferentes situações relatadas, todas demonstrando que a inserção e a permanência dos/as estudantes negros, indígenas, pobres não é fácil. São situações e dificuldades não consideradas, são pressuposições de baixo talento e desempenho, muitas exigências. Parece que "os negros precisam sempre provar que são capazes", como afirma o diretor de Faculdade de Educação.

Os estudantes também se ressentem da pouca presença de professores e professoras negros, indígenas, mais parecidos com eles/as, o que, possivelmente, contribuiria para maior compreensão das realidades.

Experiências anteriores, condições de vida, apoio da família e comunidade podem fazer diferença na inserção. Mas o acolhimento na universidade, da turma, dos/as professores/as, da gestão é fundamental, principalmente para aquelas e aqueles para quem o ingresso na universidade implica mudanças profundas de território e de modos de vida.

> *Vim a primeira vez em Belém quando vim fazer a inscrição, e a segunda vez já foi pra morar. Eu não sabia nem o caminho. Mas a universidade me abraçou naquele momento. Eu só vinha em casa pra dormir. A bolsa foi ajudando, meu pai ajuda a pagar o aluguel do kitnet, depois pude comprar um computador. A faculdade me abraçou muito (RC Medicina).*

Outro ponto positivo é que muitos da turma não conheceriam essa realidade e não conheceriam se não tivessem entrado numa universidade pública. Eles falam que não imaginavam isso, não sabiam nada sobre o que é um quilombo.

> *Eu aprendi muito com minha turma e eles também vão aprendendo com a gente.*
>
> *Temos um professor maravilhoso, que faz a ciranda no início do curso, ele é muito lúdico e envolve os alunos. Ele é da atenção à saúde da família, é um trabalho muito bem feito (RC Medicina)*
>
> *Uma colega de outra faculdade me acolheu na Medicina. Me abraçou, me colocou no grupo de estudantes e médicas negras do Brasil todo, e eu fui percebendo que não estava sozinha. Num curso elitista pra pobre e negro, é o diferencial; foi ficando mais leve. E eu continuo acolhendo os que eu posso, dando força etc. A dificuldade mesmo é com o conteúdo, é a parte mais difícil (RC Medicina)*

Quando essa integração se dá, as trocas acontecem e todos saem ganhando, confirmando o que já foi afirmado várias vezes: toda a sociedade ganha com as cotas.

Os/as estudantes identificam, valorizam e respeitam os processos de acolhimento vivenciados, mesmo percebendo que são localizados, em um ou outro professor, num colega ou grupo de colegas, na direção das faculdades etc. e, como estratégia de sobrevivência, se agarram a eles, para se manterem firmes nos cursos. Eles/elas dependem dessas estratégias, justamente porque, como reconhecido por vários gestores/as entrevistados/as eles valorizam muito a conquista, se dedicam acima da média, e apesar de não ter dados sistematizados, todos/as os/as gestores entrevistados afirmam que não há diferença quanto ao rendimento entre cotistas e não cotistas, isso porque, como reconhecem os gestores/as, estes/as estudantes em vulnerabilidade que entram na universidade fazem de tudo para permanecer, com um compromisso e uma determinação para superar a situação que tinham antes, isso faz a "taxa de sucesso surpreender".

Os coletivos de estudantes como importantes sujeitos da resistência

> *Racismo a gente não aceita, isso unifica nossa luta com os diversos movimentos na universidade. A gente não tolera. Como no caso daquele professor que ia ser empossado. A gente resiste e fazemos resistência juntos (RC Coletivos).*

Os coletivos, que agregam estudantes de diversas instituições e alguns são representações locais de coletivos nacionais, têm sido muito atuantes nos processos de aperfeiçoamento das PAA, e isso é muito confirmado nas falas de todos os (as) gestores (as) entrevistados (as). São efetivamente os que fazem o controle social das políticas, atuando para que sejam mantidas e aprimoradas. E nesse processo agem de forma coletiva, assumindo pautas conjuntas.

> *Os coletivos discutem. A gente tá sempre em contato, pra saber e entender essas problemáticas e tentar fazer atos de combate. A maioria do nosso coletivo é cotista ou bolsistas de universidades privadas. Começamos a construir nossas frentes de combate e de empoderamento (RC Coletivos).*

Entender o sistema de cotas me fez entender quem eu sou, me fez entrar pro movimento estudantil, entender que é necessário a luta, pelo ensino superior, mas também secundarista que tem jovens que não conseguem entrar na universidade (RC Coletivos).

Dentro da UFPA a gente tem uma associação indígena (APYE) e quando acontece algum problema, a gente reúne e conversa. A gente não tá sozinha dentro da universidade. A gente consulta, eles ajudam a elaborar as ações, pede opinião, a gente reúne nas assembleias maiores. Eu faço parte do movimento indígena (RC Coletivos).

Esse debate sobre permanência é muito claro pra gente que constrói o movimento estudantil. Ele perpassa pela importância gigante de ter política de assistência, O RU, a moradia estudantil, creches, o próprio circular que já existe, mas a luta é pela manutenção da gratuidade. São lutas que devem se expandir com o retorno presencial, porque com os cortes de orçamento que as universidades estão vivendo, vai ter que cortar de algum canto, e o nosso papel vai ser dizer que não são os estudantes que vão pagar por uma crise que não é nossa; então a luta pela assistência estudantil deve ser uma grande batalha nossa, bandeira continuamente (RC Coletivos).

O movimento estudantil está organizado e atuante, desmentindo alguns mitos de suposto desinteresse das juventudes pela participação política. Essa forte presença dos coletivos confirma a posição de vários autores/as que reconhecem a diversidade e novos formatos de processos participativos das juventudes e do importante papel que ocupam na proposição das mudanças sociais necessárias, como sujeitos ativos, protagonistas e interlocutores legítimos na defesa e disputa por direitos, sobretudo em contextos da maior vulnerabilidade e não garantia de direitos sobressaem os apelos por políticas públicas (CARRANO, 2012; SILVA, 2014).

Na RC Coletivos, uma estudante informa sobre uma “mobilização grande” que estão construindo em parceria com uma jovem deputada federal do Pará em torno da prorrogação da Lei de Cotas, incidindo na relatoria da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal, aulões e debates, construindo agenda de luta coletiva. A estudante informa também da atuação dos coletivos em torno da aprovação das cotas na Universidade Estadual do Pará, afirmando que os debates estão bem vivos “nos corredores das universidades”. Da mesma forma, os/as discentes indígenas complementam informando sobre sua participação em Brasília na luta pela manutenção das bolsas para indígenas e quilombolas, assim como várias outras conquistas dentro da UFPA: ADIS, PETs de acompanhamento, atendimento psicológico etc.

Nesse sentido, cabe também reafirmar a participação como um processo educativo no qual os/as jovens e seus coletivos constroem “um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado mundo adulto para construir seus próprios acervos e identidades culturais” (CARRANO, 2012, p. 86). Isso é educação, é experiência de desenvolvimento e aprendizagem, que aparece bem afirmada nas falas dos/as jovens que aprendem mais sobre PAA e se transformam nesse processo.

Quando perguntados sobre a abertura para participação e incidência nas políticas e decisões na UFPA, os/as estudantes afirmam que sentem espaço para a participação, um pouco mais próximo do que em outras gestões, com certeza, porque tem abertura, mas tem toda a burocracia das documentações, ofícios, há dificuldades, mas sempre dialogamos sobre nossas demandas.

Outro estudante explicita um pouco mais as dificuldades enfrentadas:

> *No meu coletivo a maioria é de cotistas; na universidade, assim como na sociedade, vive essa disputa de quem detém conhecimento, quem dá as diretrizes. O movimento estudantil como um todo sempre teve dificuldade em discutir melhorias na instituição. Eu sinto que, quando a gente vai discutir pautas importantes, os estudantes são muito subestimados por parte dos gestores. Somos interrompidos, eles gostam de pontuar nossas falhas pra debater em cima daquilo que a gente argumenta. Então eu avalio, não são todos, uma boa parte dos gestores e*

professores garante o diálogo, conversa, mas outros nos subestimam muito, quando é pra decidir, acham que a gente não entende, não tem preparo, inclusive gostam de usar termos difíceis, de citar autores para dificultar o diálogo. Inclusive, no último Consepe que eu participei, tava tendo discussão sobre assistência estudantil e o comentário era de que tinha muito estudante participando, que não precisava tanta gente. Nossa posição foi dizer que não, que quanto mais gente, melhor, que era do nosso interesse. Isso é reflexo da própria sociedade, quando te consultam é pra cumprir tabela, mas nem sempre o que a gente fala é considerado (RC Coletivos).

Os/as estudantes argumentam que têm um papel importante em viabilizar ou cobrar apurações de denúncias e efetivação de medidas para garantir direitos dos estudantes. Também atuam fomentando o debate e dando visibilidade às questões mobilizações dentro e fora da universidade. Afirmam ainda que na maioria das vezes suas reivindicações só são ouvidas quando fazem pressão.

É muito sintomático isso que a (...) colocou. Os gestores só nos recebem quando tem uma pressão, quando a gente faz uma mobilização. Teve uma experiência de ataque às nossas bolsas que iam diminuir 100 reais dos bolsistas PROAD. Foi mandado e-mail comunicando e só. Não chamaram pra conversar, nada. Então fizemos uma paralisação. Procuramos a SAEST antes e eles colocaram alguns termos difíceis, justificando como se não fossem válidas as nossas reivindicações, a nossa luta. Então a gente foi pra cima. Depois dessa reunião, fechamos o prédio do Mirante, e foi quando três pró-reitores saíram do prédio da reitoria pra ir atender a gente no Mirante. Foi a primeira vez que eu vi isso na UFPA. Três pró-reitores saíram do conforto de suas salas pra falar com a gente.

> *Teve esse contato, mas seguiu a mesma justificativa; que não vai ter corte; mas estava sendo cortado; enfim, não foram mais cortadas as bolsas. Isso é muito sintomático (RC Coletivos).*

A pressão e o controle que assumem, por meio de seus coletivos, têm sido responsáveis por processos de aperfeiçoamento das PAA, por aprovação de normativas, como, por exemplo, a resolução de combate ao assédio, o que é confirmado pelos gestores.

Eles/as entendem e acompanham o contexto de crise e corte de recursos nas universidades brasileiras, mas também reivindicam que a universidade se valha de sua autonomia para enfrentar, inclusive junto ao MEC.

> *Também entregamos um abaixo-assinado contra aumento do RU. Temos que contestar que a UFPA não tem só o papel de administrar a crise. Precisa ter autonomia também, porque senão seremos nós, estudantes pretos, pobres, que seremos penalizados (RC Coletivos).*

Por fim, reafirmam a importância das cotas e se comprometem com a defesa da continuidade e aprimoramento das políticas.

> *Parte da nossa luta e desses debates são frutos desses processos, um debate que não finda. Os avanços ainda são lentos, mas são importantes, e é muito caro, porque custou muito, muitas vidas, muitas lutas. Não foi de governo x ou y. A conquista foi dos movimentos que foram pra rua, não veio de bandeja – "Toma a cota!" –, foi luta.*
>
> *É graças às nossas lutas. Precisamos seguir nessa luta, defendendo as cotas. O retorno presencial pode acalorar isso, espalhar mais esse debate (RC Coletivos)*

A insuficiência dos recursos para assistência estudantil

> *Precisa cuidar disso, não pode dar com uma mão e tirar com a outra. Tem muita gente que não consegue se manter na universidade (RC Coletivos).*

Dentre as inúmeras dificuldades e óbices nos processos de inclusão dos novos grupos na universidade, de longe a mais citada é a escassez de recursos pra assistência, repetida por quase todos/as entrevistados/as.

As políticas de assistência estudantil na UFPA são mantidas com os recursos do PNAES. A universidade tem um órgão que faz a gestão dessa política, que é a Superintendência de Assistência Estudantil, criada em 2017, sendo um "órgão integrante da Reitoria e auxiliar da Administração Superior da Universidade Federal do Pará (UFPA). Compete à SAEST propor, acompanhar e avaliar a política de assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA, em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)". (UFPA. CONSUN, 2017). Parte dos recursos da Assistência são gerenciados pelas pró-reitorias que, também, executam programas de ações afirmativas, como bolsas de iniciação científica.

O Superintendente de Assistência diz que o pico dos recursos pra assistência foi em 2017, com recursos da ordem de aproximadamente 28 milhões de reais, e que esses foram sofrendo queda a cada ano, chegando a 20 milhões em 2021. O gestor ressalva também a necessidade de complementação com recursos próprios da UFPA, via remanejamento de outras rubricas, o que permite algum aumento de auxílios. Como exemplo, ele aponta que só o Restaurante Universitário leva 20 milhões por ano.

Os poucos recursos constituem grandes limitadores ao avanço e maior alcance das políticas internas, com impactos importantes na permanência e sucesso dos/as estudantes.

O compromisso com a inclusão de grupos diversos fez da UFPA – que já é a universidade pública do Brasil com maior número de estudantes – uma das instituições com maior percentual de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica (85% de seus estudantes), logo, com maior público potencialmente candidato às políticas de

assistência. Nesse sentido, um dos gestores afirma que a UFPA precisa gerenciar recursos muito aquém da sua necessidade – "um recurso que não dá conta da demanda, de jeito nenhum" – e reconhece também que o recurso da assistência estudantil é o maior recurso da UFPA, e que vem sofrendo reiterados cortes nos últimos anos.

> *Isso precisa avançar pra tornar a política mais efetiva, pra aumentar a possibilidade de o aluno permanecer e concluir com sucesso. Há campi no interior onde o percentual é ainda maior, passa de 90% de alunos em vulnerabilidade.*
>
> *Nós somos uma universidade muito pobre, a média de renda dos nossos estudantes é muito baixa, em alguns cursos e alguns alunos, a bolsa é a renda da família. A gente meio que lida assim, cobre um santo e despe outro, escolhe o mais pobre dentre os pobres. Se a cesta básica é 550 e a bolsa é 400, não cobre a cesta básica. Como se manter com isso? (Entrevista gestor).*

Além da escassez de recursos, a universidade lida também com a fragilidade e insegurança de algumas políticas, principalmente no atual governo, quando, de vez em quando, se é surpreendido com um corte de bolsas ou de recursos, a exemplo do que aconteceu recentemente com as bolsas de quilombolas, ou mesmo com bolsas de Mestrado e Doutorado. Os gestores afirmam que há um compromisso em manter as políticas e que "a gente só corta bolsa de estudante quando não tiver mais o que cortar, e até hoje não cortamos. Quando a gente tiver que cortar assistência, é porque tá difícil; e até agora não se cortou; embora não possa aumentar valor, a gente já fica feliz com isso".

O gestor, embora não tenha os números sistematizados, calcula que – tomando como referência a pesquisa do Fonaprace (2019), que identifica 85% dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade –, considerando os 4 mil auxílios hoje implementados, resta um déficit de aproximadamente 30 mil estudantes na faixa para receber auxílio-permanência. O gestor complementa ainda que, embora a política permita atender estudantes na faixa de até um salário mínimo e meio, na UFPA apenas são atendidos estudantes de até meio salário mínimo, os mais pobres entre os mais pobres.

Ademais, resta ainda enfrentar questões relativas às dificuldades dos/as estudantes em se inscrever, acessar os editais, vencer a burocracia que os processos envolvem e que afastam até mesmo estudantes que estão dentro da faixa para serem contemplados. A exigência de vários comprovantes, de dados auditáveis, problemas no sistema, erros ao anexar documentos, não acesso à internet por parte dos/as estudantes, deixam muitos de fora da concorrência aos recursos da assistência. A fala da estudante parece que consegue reunir, numa mesma pessoa, todas as dificuldades do acesso aos auxílios de assistência estudantil na UFPA: burocracia, falta de equipamento de razoável qualidade para realizar o procedimento, obstáculos na formatação do sistema de acesso e, quando finalmente consegue a inscrição, fica de fora pela escassez de recursos.

> *Não faço parte de nenhum programa de assistência. Bem no início eu tentei, mas era muito burocrático, até pra anexar um documento é difícil, não aceitava pdf, que seria mais fácil. Preferi deixar quieto. Porque coisas que todos pensam que é simples, pra mim é difícil. Não tinha um celular bom, até comprei um laptop de segunda, mas é muito devagar. Depois me inscrevi em dois editais na pandemia, foi menos burocrático, mas não fui chamada (RC estudante Licenciatura).*

A pandemia expõe e agudiza as vulnerabilidades

Conforme já enunciado, com 85% do seu corpo discente em situação de vulnerabilidade, e como vários estudos apontam, foram justamente esses grupos mais pobres os mais afetados pela pandemia (SILVA; MORAIS; SANTOS, 2020). Temos, então, indicativos importantes sobre o quanto tais estudantes foram impactados.

Os/as entrevistados/as foram unânimes em afirmar que a pandemia agudizou as dificuldades financeiras que já eram vivenciadas antes da pandemia. Sobre este grupo de estudantes, vários elementos se juntaram: problemas financeiros nas famílias; grande parte precisou voltar para suas cidades e comunidades de origem; outros precisaram conseguir trabalho; a ausência de equipamentos e de acesso à internet para acompanhar o ensino remoto etc. Isso, sem dúvida, expõe o cenário de exclusão e desigualdades ainda

maiores para os grupos de estudantes cotistas. Cabe lembrar que, dados os indicadores de desigualdade mais acentuados na Região Norte, isso se torna mais complexo, por encontrarmos situações em que uma família inteira depende da bolsa de 400 reais do estudante, que, às vezes, chega a ser a maior renda dentro da família.

> *Foi enorme! Falando especificamente da UFPA, uma parte dos problemas enfrentados diz respeito à condição socioeconômica dos alunos, independente do que acontecesse na própria universidade. Aumentou o desemprego, caiu a renda, subiu o custo de vida. Isso muda drasticamente a condição dos alunos. Adicionalmente, veio a impossibilidade do ensino presencial e adoção do ensino remoto. Eu acho que foi a melhor saída que podíamos ter feito, nem era uma escolha, era a única coisa que podia ser feita. Era uma tentativa de manter os alunos conectados com a universidade. Fizemos edital de recursos para equipamentos e dados móveis, mas tem alunos que voltaram pras suas comunidades sem sinal de internet. Outros, pra acompanhar trabalho on-line, ficaram em condição desigual porque não tinham familiaridade com as tecnologias. Mas a meu ver, foi uma desigualdade menor do que deixar os que tinham condições continuarem (porque esses nunca pararam, ficaram fazendo cursos etc.) e os outros não fazerem nada. Mas reconheço que foi uma situação de muita desigualdade; mas agravou menos de que agravaria se não tivéssemos adotado o ensino remoto (entrevista gestor).*

De fato, o acesso à internet e equipamentos e o domínio para utilização revelaram-se um grande entrave na pandemia e para realização do ensino remoto.

Além destas questões, a pandemia também impossibilitou algumas iniciativas de atenção às necessidades de acolhimento dos grupos e sujeitos das PAA, das violências, demandas etc.

Novamente nos deparamos com a falta de dados mais sistematizados sobre impactos mais objetivos, mas os/as gestores/as apontam perspectivas de evasão ou prejuízos em termos de acompanhamento ou atrasos dos/as estudantes cotistas em relação aos demais ou mais possibilidades de "ficarem pelo caminho", uma vez que estes tiveram menores condições de se dedicar ao curso.

Por outro lado, resulta importante atentar para estas situações, porque é também unânime a percepção de que os/as estudantes em vulnerabilidade que entram na universidade "fazem o que está alcance deles, pra permanecer e ter sucesso", como afirma o reitor. Isso é muito importante.

> *Ademais, é importante ainda referenciar que há um processo em curso, na UFPA, que é o de implementação de uma proposta de avaliação das ações de assistência e acessibilidade, que, entre outros aspectos, prevê processo mais participativo de gestão das políticas, além de pretender construir indicadores de atendimento e demanda, taxas de sucesso, taxas de evasão etc. O gestor anunciou, ainda, o processo de construção de um outro olhar sobre assistência, pensando-a para além das vulnerabilidades econômicas, nos marcadores de gênero, raciais, de sexualidades etc. como critérios de análise das demandas, isso, sem dúvida, pode significar um avanço no processo de implementação das políticas: "às vezes é um aluno transgênero, ou que o pai botou pra fora de casa, então isso é aspecto a ser tratado como vulnerabilidade e ser tratado como relevante" (entrevista gestor).*

Considerações finais

Todo o processo de pesquisa empreendido nos permite destacar aspectos relevantes da trajetória da UFPA na implementação das PAA e as mudanças que tal processo impõe à instituição.

De início, vale reafirmar que, após um período de mais resistências, a UFPA adere, de fato, às PAA e trilha um caminho importante no sentido de tornar-se mais plural e inclusiva. Neste sentido, destacam-se a criação de estruturas e de normativas internas para atenção aos sujeitos das PAA. De modo especial, cabe enfatizar a importância dada pela instituição à inserção de novos grupos de sujeitos, como, por exemplo, a adoção de Processos Seletivos Especiais para indígenas e quilombolas, e, mais recentemente, o Processo Seletivo Especial para Imigrantes, Refugiados, Asilados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas (MIGRE), ambos com processos de seleção diferenciados e que acrescem vagas àquelas reservadas no processo seletivo regular, significando, portanto, maior inclusão. Esta mudança encontra-se plenamente refletida nos números e na percepção da mudança de perfil do corpo discente da UFPA, unanimemente reconhecida como mais diversa e plural. Esses avanços firmam a importância da UFPA no cenário amazônico, contexto de grandes desigualdades e lutas.

De igual modo, insta enfatizar as iniciativas direcionadas à permanência e, neste caso, cabe citar a importância dos Programas de Ações Afirmativas na iniciação científica (Pibic AF), o Programa de Mobilidade interna (Mobaf) e as recentes iniciativas de Política de Ações afirmativas para a Pós-graduação *Stricto Sensu*. Embora não consigam atender toda a demanda, tais políticas têm contribuído com a permanência dos/as estudantes e com sua inserção na pesquisa.

As grandes transformações na vida institucional, na vida dos sujeitos e de seu entorno, transformações políticas, socioculturais, epistemológicas representam outro aspecto importante revelado pelos dados. Em especial, é importante citar o reconhecimento da importância deste acesso entre os/as estudantes, na transformação pessoal, nos sonhos e expectativas. São questões que aparecem muito fortemente nas narrativas deles/as.

Além disso, é importante ressaltar a ambiência de adesão, concordância e entusiasmo com as PAA que circulam na UFPA, conforme foi bastante reiterado nas diversas falas dos/as entrevistados.

Do ponto de vista das dificuldades identificadas, alguns aspectos merecem destaque. Uma das principais diz respeito à necessidade de mais recursos para as universidades. Neste quesito, é fundamental o debate sobre os cortes de recursos da educação e das universidades públicas nos últimos anos, que tem resultado em grande precarização, colocando mesmo em risco o cumprimento do papel destas. Chama a

atenção o fato de que o momento em que as universidades brasileiras passam a atender os grupos mais pobres, negros/as, indígenas, PcD, excluídos em geral, "coincida" com os grandes ataques e corte de recursos. Cabe aqui reconhecer os impactos da Emenda Constitucional 95 na escassez de recursos para as universidades, o que argumenta a favor da necessidade de fortalecimento da luta pela sua revogação.

Nesta perspectiva também, ouso afirmar que a defesa das PAA se junta à defesa da própria universidade, que precisa continuar esse processo importante de tornar-se mais inclusiva, mantendo-se de qualidade, com recursos necessários para garantir as condições de cumprir seu papel na produção de conhecimento, de transformação social. Trata-se da defesa de um novo projeto de universidade que precisa ser defendido e ampliado.

A implementação de políticas de inclusão e diversidade fortemente centralizadas em um único órgão da UFPA, que, como visto, tendo pouca autonomia, equipe reduzida e sem orçamento próprio, da maneira como foi demonstrado nos dados, não se mostra como forma mais adequada para efetivação e sucesso das PAA.

Relacionado ao aspecto anterior, percebe-se também que, a despeito de demonstrar um processo e resultados importantes das PAA, tais impactos e avanços se dão, em grande medida, por ações e empenhos isolados, estando ainda relacionados à atuação de pessoas, docentes ou gestores/as que são também militantes e/ou pesquisadores da temática ou que ocupam cargos institucionais estratégicos. Isso, embora importante, pode trazer risco para a consolidação e continuidade da política. Ainda que se perceba que as narrativas contrárias às PAA circulem menos, as posturas e atitudes, individuais ou institucionais, continuam atuando como um boicote. Pode-se inferir que a reação se mostra de forma diferente, pelo não fazer ou não fazer completamente, o que continua sendo uma forma mais "sutil" de expressão do racismo ainda presente.

Proposições e recomendações

Em primeiro lugar, resulta nítida a "dívida" da UFPA com um programa de ações afirmativas propriamente dito. Um programa amplo, que defina institucionalmente as políticas de acesso e permanência com as estratégias necessárias para implementação, monitoramento e sucesso destas. Precisa "parar de improvisar", como afirma uma das nossas entrevistadas, evidenciando a necessidade de maior ação e participação institucional na implementação das PPA. Nesta perspectiva, a implantação de um Comitê

Gestor das PAA, com participação dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e movimentos sociais, surge como urgente e importante.

Isso pode incluir, dentre outros aspectos, controle dos dados e das informações que permitam acompanhar sistematicamente, as demandas aos processos seletivos, todos os dados durante o curso (ou cursos), até os dados da conclusão e continuidade nos estudos dentro da universidade. Deve incluir também a previsão de estruturas, órgãos ou comissões com funções específicas na implementação das PAA, além de garantir a integração, diálogo e ação conjunta dos demais órgãos da UFPA na assunção das responsabilidades de cada um neste processo.

Além disso, fica evidenciada a necessidade de maior conhecimento das PAA por parte de toda a comunidade universitária, formação, ampliação do debate, discussão das políticas, resultados e dificuldades com todos os públicos. Dar publicidade ampla a cada nova normativa ou política adotada, discutindo as implicações e necessidades que estas impõem a cada setor, órgão, unidade, subunidade e toda a estrutura institucional. Ressalte-se que esta necessidade é para além de conteúdos, conhecimentos ou informações. Trata-se também de rever posturas, atitudes, ampliar a sensibilidade e respeito às diversidades. Isso significa educar toda a comunidade para as PAA. Precisa enfrentar, obviamente, as resistências e não aceitação quanto às PAA, que ainda são evidentes, mesmo passados 16 anos da aprovação pelo Consepe.

É importante que a universidade e todos as suas unidades, subunidades e demais órgãos se comprometam mais efetivamente com as PAA, que tenham um monitoramento quantitativo de indicadores básicos que seja utilizado para que melhor possam implementar ações, projetos e políticas. Pode pensar na formatação de um observatório das PAA, como sugeriu uma das entrevistadas.

Mesmo reconhecendo a importância dos projetos de extensão ou de pesquisa de iniciativas de docentes, é importante que as unidades e subunidades possam elaborar e implementar estratégias específicas de acompanhamento e suporte pedagógico aos estudantes cotistas (e não cotistas). Esta é uma dimensão muito importante da ação da universidade, e como tal não pode ficar na dependência de iniciativas individuais.

Importante pensar a relação da universidade com a escola pública, como estratégia de contribuir com a preparação dos estudantes para acessar a universidade, de pensar a

universidade em sua preparação para acolher os novos públicos e, de forma mais ampla, como prática de formação sociopolítica e formação para a cidadania.

Que se aprimore o processo de heteroidentificação, com formação mais ampla e contínua das comissões ou bancas, maior publicização das normativas e modos de atuação destas. Fica a mesma necessidade para o rigor e transparência na apuração das fraudes; transparência e rigor na apuração.

Outro aspecto importante é a necessidade do aprofundamento contínuo e sistemático do diálogo com os movimentos sociais, dialogar com as diversas organizações que defendem a política e que tem demandas e propostas sobre formas de oferta, públicos, estratégias de acompanhamento etc.

Vê-se como necessário investir também nos debates para além dos muros da universidade, aprimorando formas de incidência no parlamento, judiciário e sociedade em geral. É necessário investir, efetivamente, na publicidade das PAA, evidenciando seu papel social. Isso diz da importância que a universidade tem nos processos de democratização da sociedade em geral, o que passa, sabemos, pela garantia do direito à educação para todos os grupos, pelo combate ao racismo e pelo enfrentamento das diversas formas de opressão e desigualdades.

A luta por mais recursos para assistência precisa ser assumida institucional e coletivamente, como fator preponderante e prioritário, uma vez que, como ficou demonstrado, a permanência na universidade depende das condições materiais e, por mais que alguns estudantes tenham ajudas isoladas ou construam estratégias para se manter, o sucesso da política inclusiva depende da ação institucional.

Ao lado disso, é preciso aperfeiçoar o processo de PAA na iniciação científica, na extensão e na pós-graduação, bem como para as bolsas de assistência estudantil, o que está intimamente ligado à luta por mais recursos para as universidades.

Por fim, cabe afirmar a necessidade de continuidade da Lei 12.711 e demais políticas de ações afirmativas, reconhecendo o papel primordial destas na mudança dos indicadores de acesso educacional no Brasil e na cara da universidade brasileira, mas, sobretudo, reconhecendo que os processos de desigualdades sociais e raciais ainda são gritantes e o acesso à educação é parte do processo de enfrentamento.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, ano XV, n. 27, p. 83-100, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación:** obras selectas XI. Buenos Aires: Docencia, 2013.

FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018.** Brasília, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jul. 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2020. Brasília. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas. Acesso em: 12 fev.2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021.

MELLO, N. B. Reserva de Vagas no Ensino Superior: **O Processo de Implementação das Cotas Raciais nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Pará. Belém. p. 131. 2011.

ROMANO, Jorge; HERINGER. R. (org.). **A política vivida:** olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas. Rio de Janeiro: Fundação Ford e ActionAid, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. Mapa das Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial das Universidades Federais Brasileiras. **Revista ABPN**, v. 13, n. 36, p. 365-415, 2021.

SENKEVICS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2021.

SILVA, Lúcia Isabel. A juventude na periferia de uma cidade amazônica: perfil e demandas sobre políticas públicas. *In*: BARON, Sandra Cabral; BRASIL, Katia Tarouquella. **Jovem, adolescente e criança em contextos de proteção e de risco no Brasil.** Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2014.

SILVA, Lúcia; MORAIS, Eduardo. S. de; SANTOS, Mateus Souza. COVID-19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 18, p. 301-318, 2020. Disponível em: http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/1814/1603/9653. Acesso em: 08 nov. 2020.

UFPA. **Anuário Estatístico 2007. Ano-Base 2006.** Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Belém: UFPA, 2007.

UFPA. **Anuário Estatístico 2009. Ano-Base 2008.** Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional Belém: UFPA, 2009.

UFPA. **Anuário Estatístico 2010. Ano-Base 2009.** Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional Belém: UFPA, 2010.

UFPA. **Anuário Estatístico 2021. Ano-Base 2020.** Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional Belém: UFPA, 2021.

UFPA. **Anuário Estatístico 2020. Ano-Base 2019.** Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Belém: UFPA, 2020.

UFPA. Cotas para negros reabre discussão sobre o racismo: papel da UFPA no momento é provocar o debate sobre o tema. **Jornal Beira do Rio**. ed. 12. Agosto, 2003.

UFPA/CONSUN. Resolução nº 3.361/2005.

UFPA/CONSUN. Resolução nº 815/2020.

UFPA. Negros preenchem todas as vagas destinadas a eles. Política de cotas foi bem aceita na Universidade que adotou um sistema misto. **Jornal Beira do Rio**. ed. 61. Maio 2008. Entrevista com Pró-reitor de Graduação Licurgo Brito.

UFPA. SEGE. **Ata da terceira sessão extraordinária do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa** – 2005b. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Arquivo da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos – SEGE. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 05 ago. 2005. 9p.

UFPA SEGE. **Ata da terceira sessão ordinária do Conselho de Superior de Ensino e Pesquisa** – 2005. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Arquivo da

Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos – SEGE. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 06 jul. 2005. 12p.

UFPA/COPERVES. Edital 019/2006; UFPA/COPERPS Editais 016/2007; l 009/2008; 01/2009 e 07/2011.

UFPA. Resolução nº 763 de 20 de outubro de 2017, criação da SAEST. CONSUN.

UFPA. Resolução n. 748, de 22 de dezembro de 2016.

UFPA. EDITAL 07/2021 – PROPESP. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - Pibic 2021.

Capítulo 3

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros

Estudo de caso da UFRB

Dyane Brito Reis

José Raimundo Santos[1]

A UFRB como política afirmativa

A gênese da Universidade do Recôncavo se dá 183 anos após a Câmara Municipal de Santo Amaro, em 14 de junho de 1822, solicitar a instalação de uma universidade na região. Segundo Fraga (2010, p. 29), a ata da vereação foi um documento ousado para a época. Ela reivindicava, além da universidade, tomada como base necessária para a emancipação e liberdade, a abertura do comércio internacional, liberdade religiosa, autonomia para as províncias e soberania com a instalação de um regime federalista.

Mas, mesmo diante dos avanços e da necessidade de modernização, a corrente patriarcal existente na estrutura do país funda uma sociedade cujos arranjos e estruturas priorizam aspectos psicossociais e socioculturais, que enfatizam a herança do colonialismo e do lusitanismo. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro ficou marcado pelo êxodo de mentes[2], ou seja, pela migração para outros países de jovens em busca de formação de nível superior, cujo destino era a Europa, principalmente Portugal.

[1]Esta pesquisa e relatório contou com a colaboração, dedicação e empenho acadêmico e científico dos seguintes pesquisadores: Rosana Pereira (Assistente de Pesquisa - PPGE-UFMG) e dos bolsistas: Raissa Caldas (PIBIC -UFRB); Rian Mota (PET-UFRB); Ruan Sousa (PIBIC-CNPQ).

[2] O êxodo ou fuga de mentes representa um fluxo migratório de jovens e adultos das classes sociais mais abastadas para países ou regiões, onde o acesso à universidade está condicionado ao pagamento de anuidades. O principal objetivo desse fluxo migratório é a conclusão do processo formativo de nível superior. No século XIX, a fuga era para cursar a graduação, principalmente dos cursos de alto prestígio. Nos séculos seguintes, com a redefinição do mercado de trabalho e as exigências de formação e qualificação de mão de obra, as pós-graduações tornaram-se o atrativo para essa fuga. Em certa medida, o descaso e a lentidão na democratização e expansão do ensino superior impulsionaram esse fluxo migratório, como também a permanência dessas jovens mentes em outros países ou regiões com maiores oportunidades de trabalho e rendimentos.

Esse modelo, que assegurava às elites o acesso à formação superior e a consequente ocupação dos espaços de domínio político e econômico dentro e fora do governo, tornou lento o processo de constituição de faculdades e instituições de ensino superior.

Apesar do descaso das elites na criação de instituições de educação superior, "Fraga caracteriza que se inicia no Recôncavo da Bahia, ainda no século XIX, o processo de intercâmbio entre produções científicas, tecnologias e técnicas produzidas nesta área do conhecimento" (2010 apud SANTOS, 2016, p. 65).

Adiante e com o passar dos anos, observa-se que esta herança histórica e política do Recôncavo, principalmente nos aspectos laborais e econômicos, serviu de entrave ao desenvolvimento da educação pública e superior na Bahia. A prevalência de um modelo patriarcal e excludente, no qual a população não branca não dispunha de condições de disputa das oportunidades, reforçava a dificuldade e as barreiras impostas para negros, mestiços e indígenas acessarem os bancos escolares e, quiçá, a educação superior.

> Na verdade, a modernização no Recôncavo e também em Salvador só ocorreu a partir do momento da descoberta e exploração do petróleo, marco da ruptura dos antigos padrões de comportamento, prestígio, poder e relações na sociedade baiana. Porém, as limitações dos espaços onde se produz petróleo e onde foram construídas refinarias e outras estruturas ligadas à sua exploração, transformação e armazenamento definiram desequilíbrios socioeconômicos, pois nem todos os municípios do Recôncavo se beneficiaram dessas atividades econômicas (UFBA, 2003, p. 28 apud SANTOS, 2016, p. 66).

Para Santos (2016), esse descaso com educação superior na Bahia representa a tentativa das elites na manutenção de um *status quo*, que diferencie os seus herdeiros de origem patriarcal, daqueles oriundos das classes emergentes em função da industrialização e da modernização tardia.

O Governador Octávio Mangabeira (1947-1951) identificou a existência de um "enigma baiano[3]", pois ao tempo em que o Estado possuía inúmeras lideranças políticas de expressão nacional, havia um descompasso quando analisados os indicadores socioeconômicos. A exemplo, a ruptura com o pacto federativo por parte do governo central que é evidenciado pelos baixos investimentos federais no ensino público superior na Bahia. O impacto desta política de invisibilidade promovida pelos governos federais, fez com que a Bahia chegasse ao século XXI com uma taxa de matrícula nesta modalidade de ensino de 1,49 para cada mil habitantes, correspondente à metade da taxa do Estado de Pernambuco (SANTOS, 2016, p. 67).

É notório que a dinâmica política vigente na Bahia favorecia a *fuga de mentes* para regiões mais industrializadas do país (Eixo Sul-Sudeste). As classes privilegiadas promoviam o êxodo formativo no século XX, tal como fizeram as elites patriarcais nos séculos XVIII e XIX.

No antagonismo estabelecido pela modernidade e consequente industrialização, observou-se que entre as elites de berço e as elites emergentes, a acomodação das primeiras tinha o propósito de assegurar a manutenção das hierarquias prevalecentes no modelo patriarcal. Este enigma, como observado por Governador Mangabeira, primava pela manutenção das desigualdades econômicas, sociais e educacionais existentes no Estado. E a insurgência moderada da segunda primava pelo reconhecimento, das elites estabelecidas, destas novas modalidades de ascensão e mobilidade social e econômica. Ou seja, ao mesmo tempo que reivindicava novas vagas e ampliação da rede federal de ensino superior, primava por padrões meritocráticos e excludentes de acesso, resguardando assim a manutenção da tradição universitária em círculos fechados para os herdeiros destas elites nacionais.

[3] O denominado enigma baiano demonstra como a atuação política das elites baianas estava acomodada e satisfeita com a manutenção de um baixo desenvolvimento para o Estado. Ou seja, o modelo patriarcal que se constituiu a partir da herança senhorial escravista percebia na baixa qualificação da força de trabalho e no modelo agroexportador, mecanismo de aumento dos lucros e domínio da população. Assim, a democratização do acesso à educação, como também a instalação de instituições de educação superior, não integrava as pautas dos políticos baianos no cenário político nacional. Mangabeira alerta para o descompasso entre a atuação na política nacional dos políticos baianos e a falta de empenho em buscar para o Estado mecanismo de superação das desigualdades econômicas, sociais e de desenvolvimento em consonância com os demais Estados brasileiros.

A expansão do ensino superior na Bahia

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com sede no município de Cruz das Almas, foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA. Este ato é reflexo do plano de Expansão e Interiorização do ensino superior posto em curso no governo Lula. O objetivo desta Universidade é o de possibilitar o acesso ao ensino superior e de promover no âmbito territorial a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino nas diversas áreas de conhecimento, promovendo o desenvolvimento tecnológico e científico aliado ao desenvolvimento regional e pessoal da juventude e, em particular, do jovem de origem popular. A UFRB tem como missão:

> *Exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras, artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico (PDI UFRB 2010-2014, p. 156).*

Para Santos (2016, p. 70),

> A UFRB surge com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento: sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País. Associa-se a estes propósitos seu papel na defesa dos direitos humanos, no respeito à diversidade e inclusão étnico racial e na busca da preservação do meio ambiente.

A UFRB surge grandiosa no município de Cruz das Almas, com área de 1.879 hectares, contendo fontes e riachos, amplos pavilhões, auditório, residências para docentes, atualmente desativadas e utilizadas para projetos de pesquisa ou extensão, alojamentos para estudantes, campos experimentais para plantio e criação, laboratórios. Enfim, uma completa estrutura que resgatava o passado da escola de agronomia e a tornava pronta para o futuro.

Tem-se que o processo histórico de criação não é estanque, e desde 1822, quando da solicitação da Câmara de Vereadores de Santo Amaro, outras investidas atuaram como fermento social e político para sua criação. Documentos institucionais afirmam que, em 1938, Getúlio Vargas nomeou Landulfo Alves interventor federal na Bahia. Filho de fazendeiro e ex-aluno do curso de Agronomia na Escola de São Bento das Lages, uniu-se a Lauro Passos, ex-prefeito de Cruz das Almas, e empreendeu esforços para a construção de uma nova escola de Agronomia. Conforme documentação, em 1942 a Escola de Agricultura e Medicina Veterinária da Bahia mudou-se para sua nova sede, e em 1946 ganha novo regulamento e denominação, passando a se chamar Escola Agronômica da Bahia. Mais tarde, em 1967, a Escola passa a integrar a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa mudança trouxe para a Escola um novo regimento, e a partir de 1970 foram criados novos cursos. Esse processo fortaleceu o papel que a Instituição já desempenhava no desenvolvimento científico e para a agropecuária do Estado. Em 2005, uma nova e grande mudança ocorre como resultado de uma ampla mobilização regional. É assim que a Escola de Agronomia é desmembrada da UFBA e nasce a UFRB. Um marco no ensino superior federal no Estado (CPA/UFRB, 2019).

Esta nova instituição está localizada em um território de identidade de grande importância histórica, econômica, política e cultural para o Estado da Bahia. Sua extensão territorial e a diversidade populacional e cultural são traços que demarcam a região como território potencial para o turismo – cultural, étnico, religioso –, mas, sobretudo, como espaço de saberes e de resguardo das idiossincrasias que caracterizam as religiões de matriz africana e outras manifestações.

O Recôncavo engloba 92 municípios contidos em cinco regiões econômicas do Estado da Bahia (Região Metropolitana de Salvador, Litoral Sul, Litoral Norte, Região do Paraguaçu e Região do Recôncavo Sul). O Recôncavo Sul compreende 33 municípios, que no total ocupam uma área de 10.662 km², isto é, 1,8% da área total do Estado da Bahia (564.692,67 km²). No que se refere aos aspectos demográficos, o Recôncavo Sul,

onde se encontra a UFRB, detém cerca de 5% da população total do Estado. Este contingente populacional expressa uma densidade demográfica superior à média estadual[4] (24,82 hab/km²) com 64,21 hab/km², e os municípios de Santo Antônio de Jesus[5] (348,14 hab/km²) e Cruz das Almas (402,12 hab/km²) possuem densidade superior à média regional (PDI UFRB, 2010-2014).

Em virtude do processo histórico e do descaso com a educação superior e interiorizada na Bahia, cabe afirmar que esta instituição é, em si, uma política afirmativa para toda região do Recôncavo da Bahia, em particular para o Recôncavo Sul, onde se situa. Pois sua criação permitiu aos jovens daquele e de outros territórios almejar a conquista de um lugar em uma instituição federal de ensino superior.

De fato, desde sua criação, observa-se que há um significativo número de estudantes oriundos da região ou do entorno (Tabela 1).

[4] Fonte: http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ba

[5] Fonte: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292870

Tabela 1 - Registros ativos de matrícula na graduação e pós-graduação, por territórios de identidade da UFRB, até outubro de 2019 (%)

Procedência / Territórios	Registros ativos até outubro de 2019 (%)			
	Graduação N= 10.506	**Especialização (N = 1.660)**	**Mestrado (N = 812)**	**Doutorado (N = 107)**
Recôncavo da Bahia	33,7	21,5	27,7	31,8
Portal do Sertão	8,6	6,3	12,4	6,5
Vale do Jiquiriçá	12,3	10,4	5	3,7
Baixo Sul	4,8	2,3	2,5	1,9
Total para os territórios de identidade UFRB	**59,4**	**40,5**	**47,6**	**43,9**
Salvador / Região Metropolitana	15,5	17,7	19,6	8,4
Outros municípios do interior da Bahia	17,4	29	18,1	22,4
Capitais de outras UFs	3,8	4,9	6,2	8,4
Municípios de interior de outras UFs	3,7	7,3	6,7	15
Sem informação	0,2	0,5	1,7	1,9
Outro país	-	0,1	0,1	-

Fonte: Bases de dados fornecidas pela SURRAC (bases "ativos"; "ativos formandos"; "ativos graduandos") e analisadas pela SIADI-UFRB.

Outra característica que reforça a condição de uma ação afirmativa está no atendimento de uma demanda reprimida. Jovens que, por questões econômicas ou de oportunidades, não completaram seus estudos. E que, a partir do surgimento da Federal do Recôncavo, isso tornou-se possível (Tabela 2).

Tabela 2 – Estudantes na graduação, segundo a faixa etária -IFES, Brasil, Nordeste, UFRB e Centros (%)

Faixa etária	BR	ND	UFRB	Centros da UFRB						
				CAHL	CCAAB	CCS	CECULT	CETEC	CETENS	CFP
≤ 17 anos	2,2	2,1	1,1	0,5	0,7	1,9	0,0	1,5	2,3	0,8
18 a 24 anos	65,8	61,2	57,8	50,6	54,5	61,2	42,6	76,1	51,4	51,0
≥ 25 anos	32,0	36,7	41,2	48,8	44,8	36,9	57,4	22,4	46,3	48,3

Fonte: Elaborado por SIADI/UFRB (2019), a partir dos microdados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

A inclusão social é notória quando se observa a distribuição e classificação por faixa de renda e classe. A predominância de discentes matriculados, oriundos das classes baixas, evidencia os desdobramentos das políticas de descaso com a formação e qualificação do povo do Recôncavo pelas elites patriarcais. Para esta parcela da população, a migração para estudar não era possível, os custos não estavam no orçamento familiar. A possibilidade de cursar o ensino superior até aqui privilegiava as classes altas e médias altas dessas regiões (Tabela 3).

Tabela 3 - Espectro de renda com dados das matrículas da graduação na UFRB, 2022

	Classe alta	**Classe média alta**	**Classe média baixa**	**Classe baixa**
Número de Alunos	52	48	626	10060
Percentual	0,50%	0,40%	5,80%	93,30%

Fonte: Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas SIGAA/UFRB emitido em 22/02/2022.
Nota: Total de alunos = 10.786.

Legenda:

Classe Alta =	Discentes com renda familiar superior a 30 vezes o salário mínimo
Classe Média Alta =	Discentes com renda familiar menor que 30 vezes o salário mínimo e maior que 15 vezes
Classe Média Baixa =	Discentes com renda inferior a 15 e superior a 5 vezes o salário mínimo
Classe Baixa =	Discentes com renda inferior a 5 vezes o salário mínimo

Este processo de constituição das políticas afirmativas de acesso e permanência no ensino superior alterou o perfil discente, possibilitando, na atualidade, o acesso à Instituição daqueles indivíduos que antes eram apenas objeto de estudo (Tabela 4).

Tabela 4 - Dados da graduação obtidos no SIGAA/UFRB em 05/2021 – alunos regularmente matriculados até 2021

Categoria	**Quantitativo**	**%**
Não informado	1.163	12,33
Não declarado pelo discente	118	1,25
Quilombola	14	0,15
Indígena	38	0,4
Branco	1.088	11,53
Amarelo	106	1,12
Negro (preto)	3.061	32,44
Pardo	3.847	40,77
Total	**9.435**	**100**

Fonte: SIGAA/UFRB em 05/2021.

É expressiva a participação da população negra (pretos + pardos), dos quilombolas e dos indígenas sobre o total de matriculados e ativos da instituição. Como se pode perceber, as políticas afirmativas de cunho social e ou racial, como também de origem escolar, foram fundamentais para que estes indivíduos tivessem a oportunidade de acesso aos bancos da Universidade.

É muito significativa a criação da UFRB, 59 anos após a criação da UFBA, com essas características e num período em que as políticas de democratização do acesso estavam começando no Brasil. Vale lembrar que a UNEB (Universidade do Estado da Bahia) é a primeira instituição no Nordeste a implementar cotas raciais. Em 2003, esta Instituição, por decisão do conselho universitário, passou a reservar 40% das vagas de ingresso na graduação para pessoas negras. No Rio de Janeiro, seguindo legislação estadual, a UERJ é pioneira no país em implementar vagas para egressos de escolas públicas, e em 2001 é a primeira instituição do país a implementar cotas raciais no acesso à graduação.

Esse contexto de importantes debates, e sobretudo de avanços em termos de políticas afirmativas, reflete-se sobre a estrutura política, administrativa e acadêmica da UFRB, que desde a sua gênese conta com uma política de reserva de vagas e cria a primeira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) do Brasil.

A estrutura acadêmica da instituição firma-se na compreensão da educação e da formação profissional como processual e contínua. “Entende-se que o ser humano e a ciência se fazem mediante relações conduzidas pela intencionalidade, com propósitos integradores e orientados pela ação crítica” (PDI UFRB, 2010-2014, p. 41). Os currículos são pensados como caminhos que trilham por entre as experiências vividas, cujas interações no dia a dia da sala de aula e nos demais espaços acadêmicos o transformam em algo dinâmico e processual. Estas interações provocam um repensar contínuo deste instrumento intencional de organização dos cursos, pois, para a instituição, conforme consta no PDI UFRB/(2010-2014, p. 25):

> [...] a educação é tomada como uma prática social e política, realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais, objetivando formar pessoas com competência técnica e política,

> humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Pessoas que pensem e reflitam sobre o mundo, o contexto social e assumam o papel de protagonistas em processos de transformação social.
>
> [...]
>
> Em outras palavras, o currículo como intencionalidade é transformado em ação que perpassa o cotidiano do processo ensino-aprendizagem na instituição escolar e nos espaços de aprendizagem extraescolares.
>
> [...]
>
> Concebe-se o **processo ensino-aprendizagem como culturalmente situado e emergente nas situações sociais relacionais, escolares e extraescolares, que implicam no desenvolvimento humano.** Tal processo configura a unicidade constituída por experiências sociais compartilhadas, significações sociais que possibilitam as interações entre atores/autores envolvidos em ocasiões que geram a incorporação, a autoconstrução e auto-organização de conhecimentos, decorrentes do identificar, analisar, interpretar, incorporar, reconstruir e construir uma novidade que implique em ruptura com o já produzido sobre uma dada temática, assim como a reconstrução de sentidos, ou seja, a ressignificação pessoal sobre o que se conhece, como se conhece e o que se pode conhecer. [grifo nosso]

Os princípios existentes nos documentos oficiais analisados, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem, criam parâmetros para uma formação crítica e cidadã, em que o aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, aplica-se numa constante relação dialética do estudante com o conhecimento adquirido na sua trajetória escolar e sociocultural, promovendo sucessíveis alterações no seu olhar sobre o mundo vivido. Eles atribuem ao indivíduo a característica de ator e autor, protagonista da sua existência e da sua experiência. Na prática e no cotidiano da instituição, observa-se que o estabelecido e

validado no discurso não é um consenso na prática estudantil. Neste contínuo, Santos (2016, p. 90), observa que:

> [...] os princípios constitutivos do ensino-aprendizagem na UFRB demonstram de forma inovadora uma nova doxa, uma nova opinião que se pretende dominante, em contraposição aos modelos dominantes na educação superior. Esta nova opinião se situa numa perspectiva emancipatória e crítica que se distancia do mercado e da profissionalização instrumental. Estabelece como parâmetros a constituição de identidades que assegure o reconhecimento institucional e profissional, fundado na construção de um quadro referencial ético provido de espírito crítico e criativo que valorize as experiências e o conhecimento ontológico no exercício do aprendizado.

A democratização do acesso à educação superior tem possibilitado uma nova constituição no perfil estudantil. Diversos estudos têm demonstrado esta mudança, enfatizando principalmente o aumento da diversidade de classe e raça na composição discente.

A UFRB é uma ação afirmativa – a Lei e seus desdobramentos

A Bahia, com 14 milhões de residentes (IBGE, 2010), possui 22,27% de pessoas com idades entre 18 e 29 anos, 316.530 matriculadas em cursos de graduação, sendo 100.541 (31,76%) na rede pública e 215.990 (68,24%) na rede particular. Vale salientar que foi a partir de 1999, durante o governo do presidente FHC, que se passou a observar este crescimento, particularmente devido à ampliação da rede privada. Ressalta-se também que na Bahia, por 59 anos, havia uma única Universidade Federal. E embora se deva destacar o papel importante desempenhado pelas quatro Universidades Estaduais na interiorização do ensino superior público na Bahia, o estrangulamento da rede pública também contribuiu para o crescimento das matrículas na rede privada.

Tabela 5 - Evolução do número de vagas ofertadas, vagas ociosas, alunos ingressantes, alunos matriculados e alunos formados na Graduação

Ano	Número de Vagas Ofertadas	Vagas Ociosas	Alunos Ingressos	Alunos Matriculados	Alunos Formados
2009	1890	1416	1715	3508	90
2010	2440	944	2421	5116	341
2011	2180	1222	2819	6046	458
2012	2184	953	2291	6448	227
2013	2190	2114	2160	7220	255
2014	3318	1841	2817	7661	828
2015	3120	1719	3838	8270	675
2016	2840	3762*	2265**	8263***	687*
2017	3091	982*****	3235******	7889****	460
2018	3788	2677	2365	8461	-

Fonte: Relatório Parcial 2015-2017 CPA/UFRB
Dados compilados pela CPA/UFRB a partir de informações fornecidas pela SURRAC/PROGRAD/SAGRES (2015).
* Referente ao semestre 2015.2
** Referente aos semestres 2015.2 e 2016.1
***Referente ao semestre 2016.1
**** Referente ao semestre 2017.1
***** Referente aos semestres 2016.1 e 2017.1
****** Referente aos semestres 2017.1 e 2017.2
- As colações de grau do semestre 2018 encontram-se em andamento devido à dessemestralização.

A inserção de jovens pretos, pardos e indígenas na UFRB é uma variável crescente ao longo dos anos. Os registros em números absolutos demonstram como a política passou a integrar o imaginário da juventude com interesse em graduar-se.

Mas observamos que apenas a partir de 2013 é que a instituição passa a registrar de maneira sistematizada, devido à exigência da Lei 12.711/12, a cor/raça dos indivíduos ingressantes. Esse dado é extremamente significativo, uma vez que a invisibilidade do debate é uma forma de manutenção da dominação. Neste sentido, não se pode abordar ou falar sobre aquilo que não é objetivamente descritível ou verificável, seja nas taxas de evasão e retenção, seja no acesso aos cursos de prestígio social e econômico.

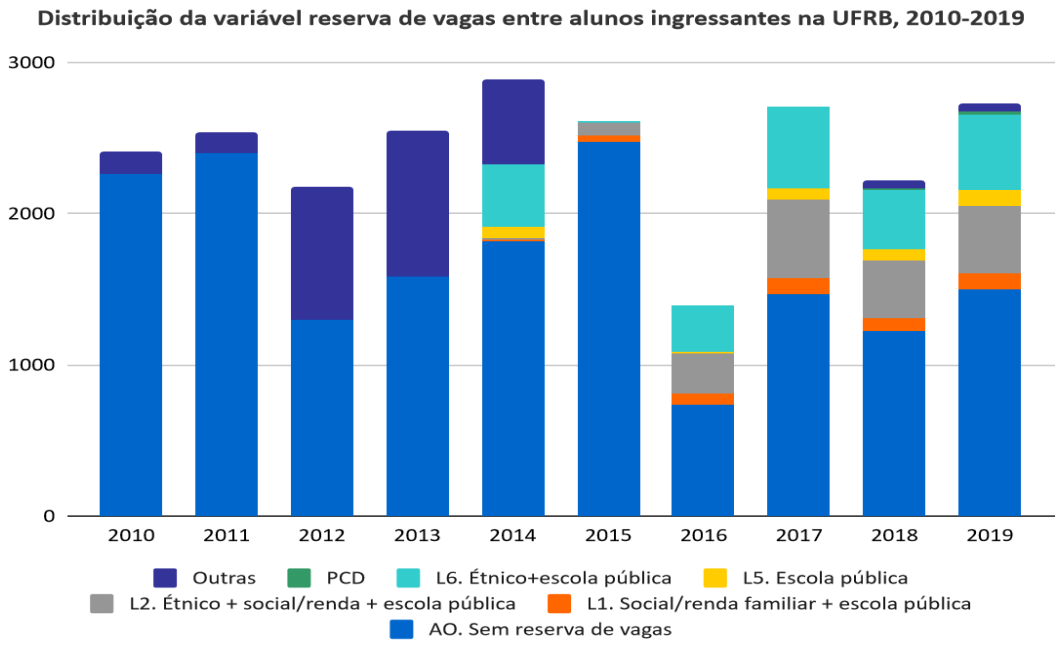
Há ainda outras questões relacionadas a esse silêncio racial nos dados das Universidades e que está diretamente ligado às opções “Não dispõe de informação” e “Não quis declarar”. Vale observar que, a partir de 2014, no CES, a opção “Não quis declarar” passou a ser apresentada como “Aluno não quis declarar a cor/raça”. Se não há

uma cobertura racial do perfil dos estudantes, consequentemente o monitoramento da política é comprometido. Vale indagar se as IES, de um modo geral, e a UFRB, de modo particular, não têm apresentado o quesito raça/cor aos estudantes no ato da matrícula, ou se, de fato, há uma recusa deliberada em responder à questão. Em ambos os casos, vale um debate profundo na Instituição acerca da importância da autodeclaração racial, principalmente para o aprimoramento das políticas afirmativas.

Acesso e permanência na "Federal do Recôncavo"

Até 2009, a forma de acesso à UFRB era através de processo seletivo vestibular, conduzido pela UFBA. Em 2009, a UFRB adere ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como mecanismo de acesso para 100% das suas vagas. De forma visionária e preanunciando o surgimento do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), esse passo foi importante para instituição, que teve o número de ingressos dobrados, como demonstrado no gráfico acima. Outro ponto de inflexão relevante para demonstrar a importância das políticas públicas de ações afirmativas para assegurar o acesso das populações historicamente excluídas está em 2013, primeira seleção após a promulgação da Lei 12.711/2012. Neste ano, conforme observamos no gráfico acima, a UFRB registra percentuais de ingressantes superiores ao Nordeste e ao Brasil. Nossa hipótese é que, a partir das políticas afirmativas asseguradas pela Lei 121.711/2012, a autoestima e o autorrespeito da juventude aumentam, ou seja, tanto a confiança em si como o reconhecimento do direito a educação superior fortalecem a autoconfiança e a busca por acesso a uma Universidade. Contudo, este crescimento se mantém até 2015, quando a partir de então ocorre o desmantelamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e consequentes cortes e contingenciamentos das verbas destinadas à Educação e ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Gráfico 1 - Ingresso por reserva de vagas - UFRB, 2010-2019



Conforme descrito acima, a ausência de dados que demonstrem a distribuição das formas de acesso não permite visualizar o sucesso e os desdobramentos das políticas até 2012. No gráfico acima, o registro da modalidade de acesso passa a existir e ser publicizado por força da Lei 12.711/2012 e da Lei Capiberibe (131/2009), conhecida como Lei da Transparência. A partir de então, pode-se observar a distribuição entre as vagas de ampla concorrência e aquelas reservadas nas políticas de ações afirmativas. Vale registrar que os ingressantes sem reserva de vagas incluem, transferência externa e interna, portador de diploma, dentre outras formas de acesso previstas nos regimentos da universidade.

As tabelas abaixo registram dois momentos cujos cenários políticos são críticos para educação superior brasileira. O primeiro momento de caráter propositivo e afirmativo se refere a implementação das políticas de reserva de vagas. O ano de 2013 é importante para compreender a extensão desta política no perfil ingressante na instituição, pode se observar que as modalidades de reserva a L2 e L4 são aquelas que apresentam maiores percentuais, em suma, os candidatos PPI - Pretos, Pardos e Indígenas – de baixa renda e independente da renda, respectivamente. No cruzamento entre escola pública e renda, a condição racial salta aos olhos e revela a desigualdade de que são vítimas esses grupos de indivíduos.

Tabela 6 - Vagas ofertadas e preenchidas por modalidade de vaga – UFRB, 2013

Vagas	AC	L1	L2	L3	L4	Total
Ofertadas	1080	117	437	96	430	2160
Preenchidas	879	90	432	81	444	2026
	91%	77%	99%	84%	103%	94%

Fonte: Relatório PROGRAD 2013 - elaborado por PROGRAD/COPEG/NUGPOL

AC - Ampla Concorrência
L1 - Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L3 - Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Noutro momento, em 2018, logo após a sucessão forçada da presidenta Dilma Rousseff, observa-se um processo de desmantelamento das instituições sociais de ensino superior. A ideia da universidade com organização social ressurge das cinzas e é assumida por grupos conservadores que ascendem ao poder. Concomitantemente ao processo de sucateamento político, desrespeitando a autonomia das instituições e esvaziando o debate público sobre a importância das universidades no desenvolvimento do país, observamos o crescimento de uma cultura negacionista e a proliferação de *fake news* sobre diversos temas e assuntos. Esse momento colocou em suspeição a formação superior e sua importância.

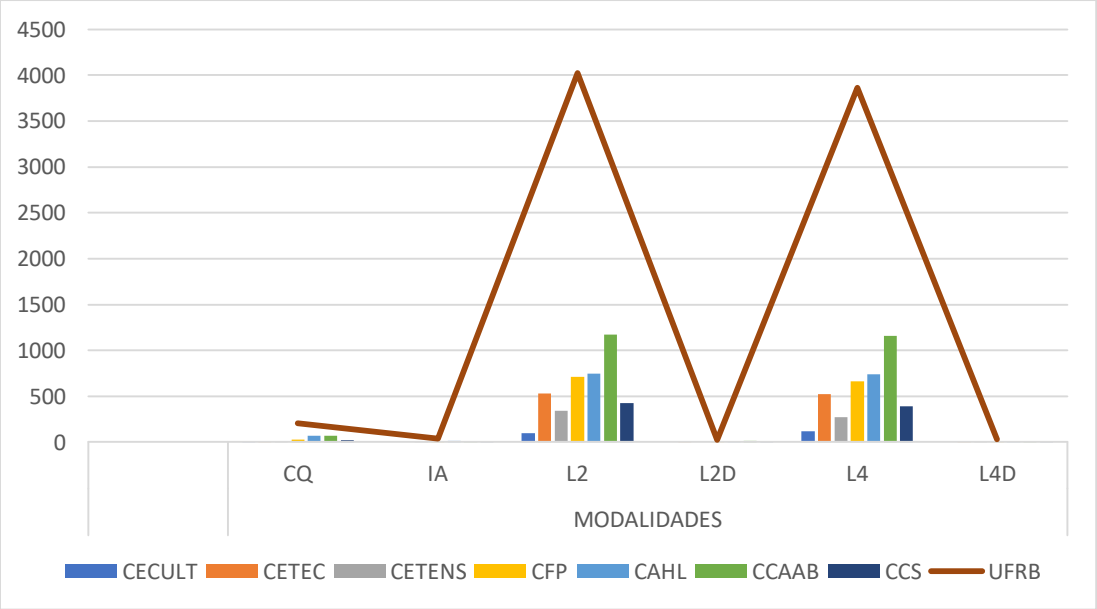
Outro ponto crucial que transforma esse momento em crítico são as sucessivas alterações no Enem, principalmente na forma de requerer a isenção. No ano de 2018, o MEC fez a seleção de isentos antes das inscrições pagas, e condicionou para aqueles faltosos do exame anterior a necessidade de justificar ausência para uma nova requisição. Esta equação implicou queda de 30%, conforme o MEC, de inscrições de isentos. A tabela abaixo apresenta, em termos estatísticos, as implicações no total de ingressantes por cada modalidade de acesso. Registra-se que a ampla concorrência se mantém em patamares próximos dos anos anteriores.

Tabela 7 - Percentual de ocupação por modalidade de vaga do Sisu 2018.1

Modalidade de vaga	AC	L1	L2	L3	L4	A1	Total
Vagas ofertadas	439	45	185	40	181	10	900
Vagas preenchidas	384	34	135	28	140	2	723
Preenchimento	**87%**	**76%**	**73%**	**70%**	**77%**	**20%**	**80%**

Fonte: PROGRAD/CPPG/Núcleo de Processos Seletivos – NUPSEL
AC - Ampla Concorrência
L1 - Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L3 - Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
A1 - Candidatos surdos.

Gráfico 2 - Discentes ativos e matriculados por modalidade – UFRB e Centros, 2020



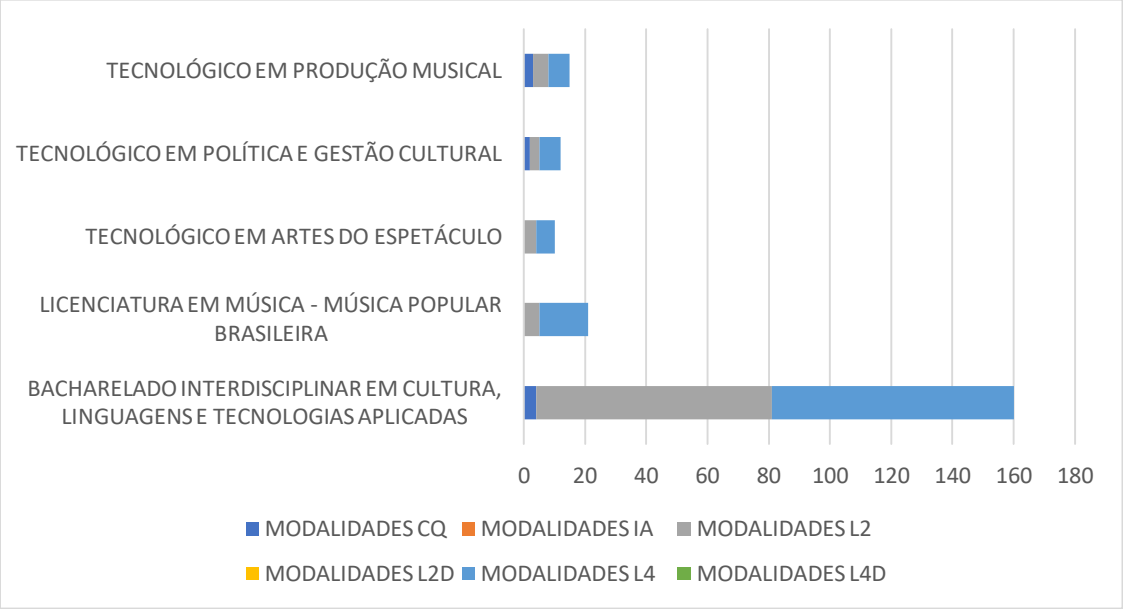
Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

A distribuição das matrículas por modalidade de acesso na UFRB e nos Centros de Ensino pode ser percebida no gráfico acima. Dentre os quatro (04) mil registros de estudantes PPI, oriundos de escola pública e com renda inferior a 1,5 salário mínimo, observou-se que o CCAAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas) tem o maior contingente de estudantes, e isto se justifica por ser o centro mais velho e com

significativo quantitativo de cursos de graduação (10) e pós-graduação (08 mestrados e 02 doutorados). Na sequência, o CAHL (Centro de Artes, Humanidades e Letras), que reúne os cursos de Artes e Humanidades, e o CFP, que reúne a Formação de Professores, se destacam. Na sequência pode-se observar o mesmo registro de incidência na modalidade de PPI independente da renda.

Para entendermos o processo de seleção e inclusão a partir das políticas afirmativas, faz-se necessário o desmembramento das informações e sua análise por Centro de ensino.

Gráfico 3 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CECULT, 2020

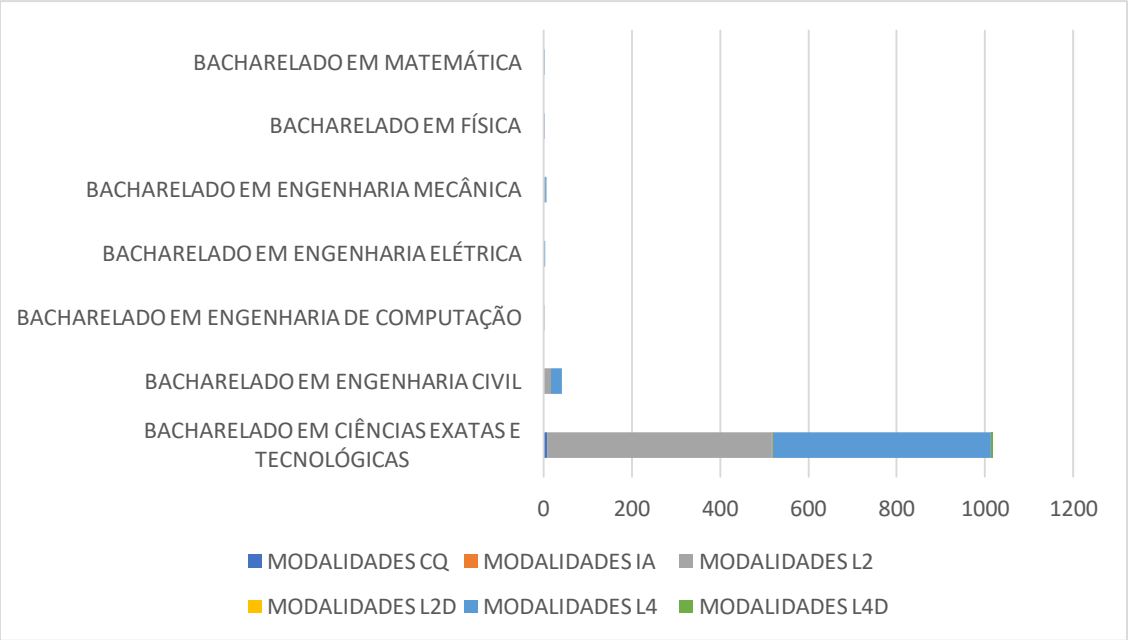


Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

No CECULT (Centro de Cultura, Linguagens e novas Tecnologias), conforme o gráfico 03, as modalidades L2 e L4 também registram significativa participação. Este Centro de Ensino caracteriza-se pelo perfil discente de pretos, pardos e indígenas, das classes baixas e egressos de escola pública. O BICULT, Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, foi um os cursos selecionados para análise da efetiva implementação das políticas afirmativas a partir da promulgação da Lei 12.711/12. Sua seleção se deu pela interseção entre o ponto de corte e a demanda de solicitação de inscrição.

A baixa procura pelo curso faz com que o ponto de corte caia proporcionalmente. Vale observar que o BICULT é um curso inovador e prioriza o diálogo com os saberes existentes nos territórios de identidades dos indivíduos cursantes. Sua composição curricular visa harmonizar os saberes populares com as técnicas e formas de apresentar a cultura em suas distintas performances.

Gráfico 4 – Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CETEC, 2020



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

O curso de Engenharia Mecânica foi selecionado por ter o ponto médio de cortes da instituição. Contudo, este curso é uma terminalidade, ou curso de segundo ciclo, e sua análise não poderia estar descolada do Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET). Observando o gráfico e os registros de matrícula em 2020, tem-se que o grau de retenção é significativo e tem represado muitos estudantes ingressos nas modalidades L2 e L4.

Tabela 8 - Discente ativos e matriculados por modalidade e cursos - 2020

	Modalidades						Total
	CQ	**IA**	**L2**	**L2D**	**L4**	**L4D**	
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	8	0	509	1	495	4	1017
Bacharelado em Engenharia Civil	0	0	17	0	24	0	41
Bacharelado em Engenharia de Computação	0	0	1	0	0	0	1
Bacharelado em Engenharia Elétrica	0	0	1	0	2	0	3
Bacharelado em Engenharia Mecânica	0	0	4	0	3	0	7
Bacharelado em Física	1	0	0	0	0	0	1
Bacharelado em Matemática	0	0	1	0	1	0	2
Total	**9**	**0**	**533**	**1**	**525**	**4**	

Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD/UFRB - SIGAA

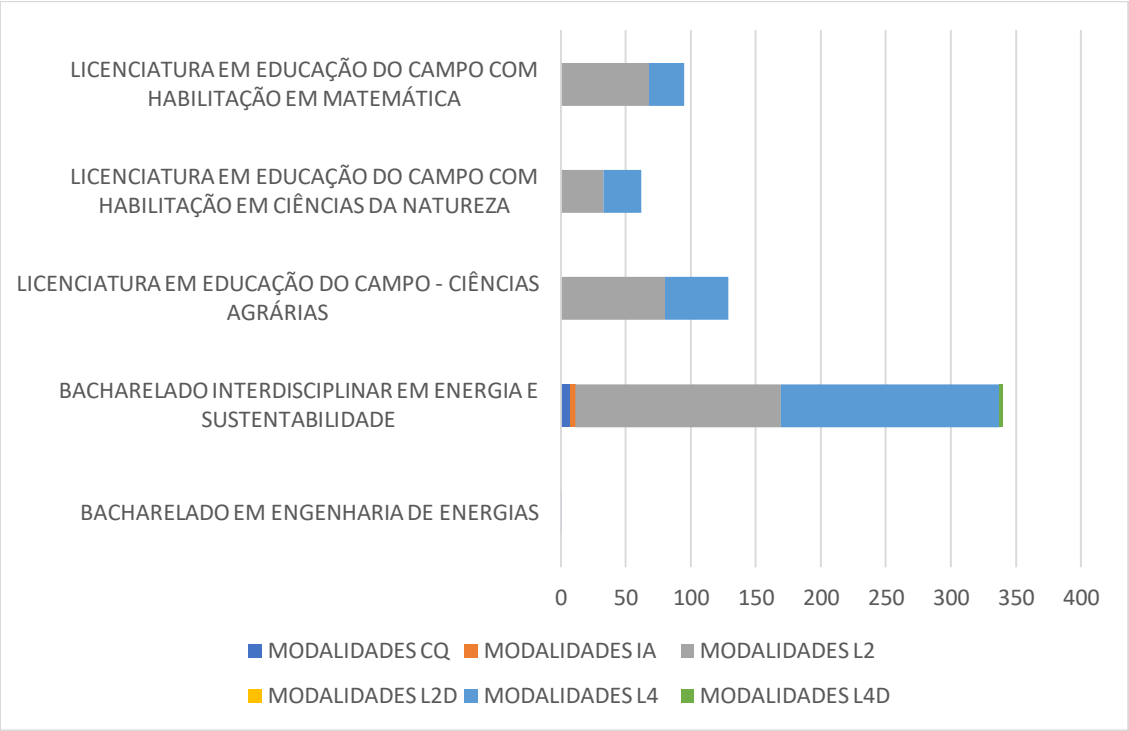
Registra-se que, para o ano de 2020, apenas 04 discentes dentre 533 matriculados, e que ingressaram pela modalidade L2, encontram-se com registro ativo no curso de Engenharia Mecânica. Dentre as questões que a tabela suscita diante do volume de matrículas/ano do curso do primeiro ciclo, BCET, está em compreender a razão para o baixo número de matrículas em todos os cursos do segundo ciclo, em especial a Engenharia Mecânica, objeto deste estudo.

Reza a lenda que há certa dificuldade em prosseguir nos cursos das Ciências Exatas e Tecnológicas. Esse *modus operandi* tem contribuído, sobremodo, para retenção de contingentes estudantis significativos nos primeiros anos do curso, mas esse represamento não contribui para a elevação da qualidade profissiográfica dos egressos da instituição. Esse modelo, caso esteja em voga, justifica a baixa inscrição em 2020, apenas 5,4% dos registros de matrícula estava nas terminalidades e, dentre estes, apenas 12,7% dos matriculados nas terminalidades disponíveis são da Engenharia Mecânica.

As Engenharias sempre estiveram no leque dos cursos de prestígio das universidades brasileiras. A Engenharia Mecânica destacava-se entre os cursos com alta procura e concorrência, principalmente pelo processo de industrialização e modelo desenvolvimentista do país, que adotou as rodovias como meio de transporte e escoamento da produção, incentivando o desenvolvimento da indústria automobilística e de transformação, campo de trabalho desta modalidade profissional. Contudo, o advento das tecnologias digitais criou campos de atuação, novas demandas profissiográficas, outras expectativas, e o que se observa é uma necessidade de revisão dos parâmetros

didático pedagógicos que orientam o processo de formação no campo das Ciências Exatas e Tecnológicas.

Gráfico 5 - Discentes ativos e matriculados por modalidade – CETENS, 2020



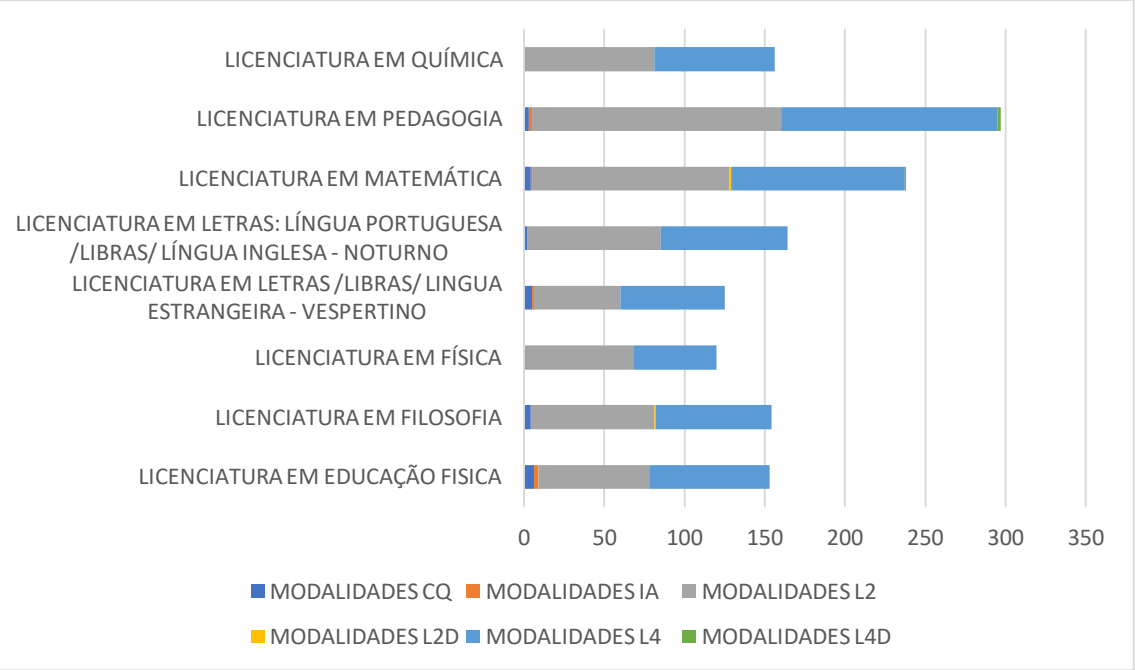
Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

Por ser um Centro novo e inovador, o CETENS (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade) ainda está em processo de consolidação e torna-se necessário um impulsionamento dos cursos e dos perfis de egressos para que haja uma maior procura. Mas ainda assim, seus registros de matrícula especificam a significativa presença de PPI nas mais distintas graduações oferecidas no centro.

O CFP (Centro de Formação de Professores) reúne a maior quantidade de cursos de licenciatura da UFRB. Localizado em Amargosa, e sendo o Centro mais distante do Campus Central e da capital do estado, registra de forma significativa uma maciça participação de mulheres negras. Cabem aqui algumas observações, considerando que o CFP concentra oito cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Educação Física, Educação do Campo, Filosofia, Química, Física e Matemática), dos quais dois (Pedagogia e Letras) historicamente concentram um percentual significativo de jovens negras e pobres.

Estudos apontam que houve ao longo do século XX um processo de feminização da docência e um paralelo desprestígio financeiro da carreira. No espaço universitário, os cursos de Pedagogia, bastante procurado por jovens negras e de classes populares, ganhou ares de cursos de menor prestígio e enfrenta há tempos grandes problemas políticos, estruturais e epistemológicos. Essa é uma questão que deve ser problematizada. Outro elemento que merece destaque é a escolha que jovens negros e de classe populares fazem por cursos de menor demanda ou mesmo de menor prestígio. Há de se pensar nessa estratégia como uma escolha política calculada. A busca por um curso de graduação é modelada por desejos, mas também cálculos quanto às condições objetivas de ingresso e permanência e possibilidades reais de inserção no mundo do trabalho. Não nos parece casual, portanto, que mulheres negras estejam super-representadas em cursos de licenciatura, sobretudo na Pedagogia.

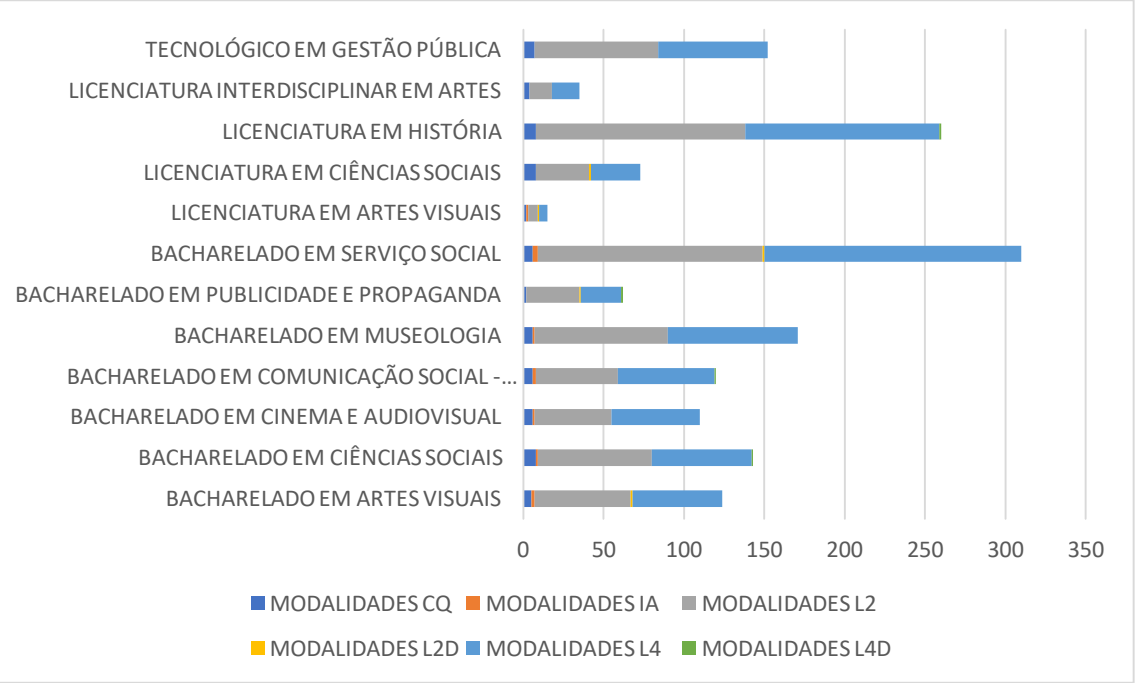
Gráfico 6 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CFP, 2020



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

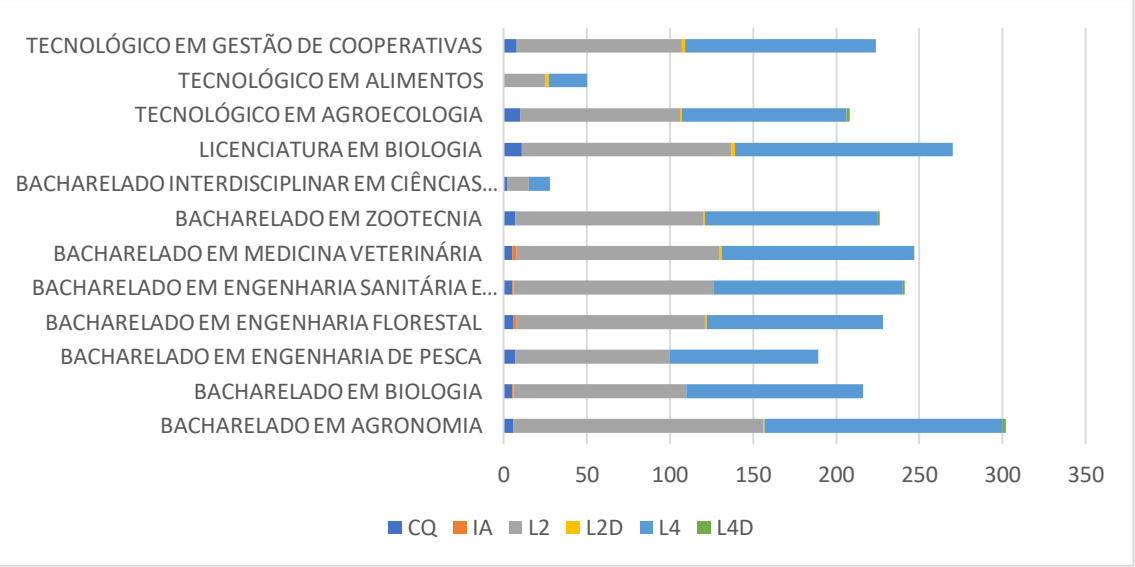
A distribuição do acesso por modalidade no CFP não difere da UFRB e dos demais centros. No CAHL, essa tendência de prevalecer mulheres e negros se mantém. Este centro reúne os cursos de Humanidades, além de quatro Licenciaturas, sendo o centro com maior quantitativo de Licenciaturas fora do CFP.

Gráfico 7 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CAHL, 2020



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

Gráfico 8 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CCAAB, 2020



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

Os gráficos acima retratam a distribuição das matrículas ativas nos centros que não tiveram cursos selecionados para o estudo de caso desta avaliação. De certa forma,

sua presença tem caráter ilustrativo, mas que servem para a compreensão do todo. São, respectivamente, o CETENS – Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, CFP – Formação de Professores, CAHL – Artes, Humanidades e Letras, CCAAB – Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Este último é o embrião da UFRB e onde está situada a Reitoria e as estruturas administrativas e acadêmicas das Pró-Reitorias.

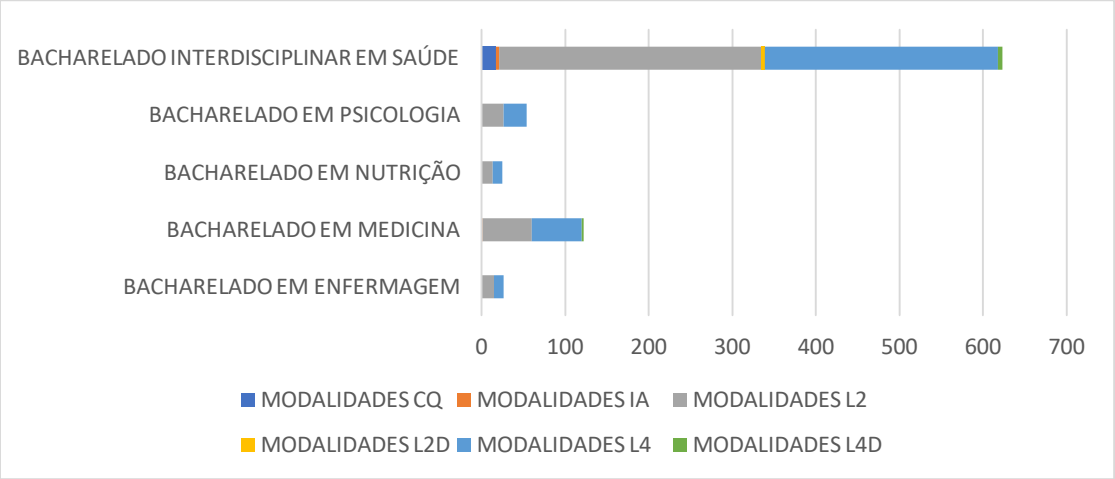
Ressalta-se que o CAHL – Gráfico 09 – é o centro de maior participação de discentes nas modalidades L2 e L4, conforme podemos verificar. O curso de Serviço Social e Licenciatura em História, ambos noturnos, são os que apresentam quantitativos de discentes das modalidades L2 e L4 mais relevantes. Para esta camada da população – pretos, pardos e indígenas –, o acesso ao ensino superior não implica descontinuidade do mundo do trabalho. A hipótese que se firma a partir dos dados é de que há uma predominância de jovens adultos trabalhadores nesses cursos.

O CFP, responsável pela formação de professores, também tem indicadores significativos da presença expressiva de discentes que ingressaram pelas modalidades L2 e L4. Neste centro, a grande maioria dos cursos tem aulas no turno noturno, apenas as Licenciaturas em Matemática, Física, Química são diurnas, mas com componentes compartilhados no noturno.

O Gráfico 09 apresenta os dados dos cursos da área de Saúde. Nesta figura está o curso de Medicina, aquele de maior ponto de corte e maior procura. Dentre os estudantes ativos e matriculados no curso de Medicina, 433[6] (destes 35,8% masculino e 64,2% feminina), os que adentraram por uma das modalidades de cotas previstas na Lei 12.711/12 somam 122 discentes, e pela reserva L2 e L4 somam 119 discentes. Isto é significativo e demonstra, sem sombra de dúvidas, a relevância da política e sua capacidade de transformação da realidade historicamente construída pelas elites brasileiras, ampliando de forma estrutural a presença de pretos, pardos e indígenas no mercado de trabalho como médicas (os).

[6] Disponível em: https://datastudio.google.com/u/0/reporting/1147f7ff-fcb3-4786-8159-46dd03c0588a/page/NZTSB

Gráfico 9 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos – CCS, 2020



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD. Gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa.

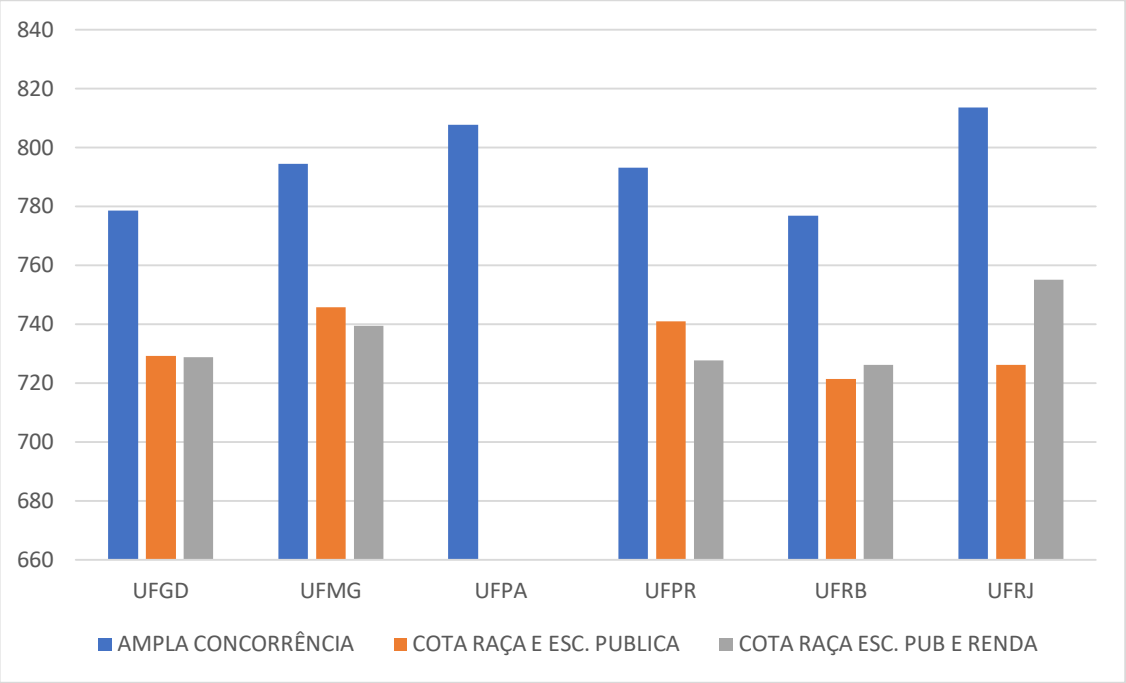
Tabela 9 - Discentes ativos e matriculados por modalidade e cursos, 2020

Bacharelado	**Modalidades**						**Total**
	CQ	IA	L2	L2D	L4	L4D	
Enfermagem	0	0	15	0	11	0	26
Medicina	0	1	59	0	60	2	122
Nutrição	0	0	13	0	12	0	25
Psicologia	0	0	26	0	28	0	54
Interdisciplinar em Saúde	17	4	314	4	279	5	623
Total	**17**	**5**	**427**	**4**	**390**	**7**	

Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD/UFRB – SIGAA.

Para que possamos compreender de forma mais detalhada a importância desses números paras as políticas afirmativas, observou-se que a Medicina é o curso com maior ponto de corte em todas as modalidades de acesso e em todas as instituições que integram este relatório. Os números da UFRB registram de forma objetiva a concretude e sucesso da política referendada pela legislação vigente. Abaixo, tem-se esse comparativo da Medicina nas distintas IES. A UFPA não aderiu completamente ao Sisu e possui processo seletivo próprio. Nesse sentido, as comparações foram específicas e com relação à ampla concorrência.

Gráfico 10 - Medicina: curso de maior ponto de corte por modalidade de acesso



Fonte: Dados disponíveis na PROGRAD, gráfico elaborado pela equipe de Pesquisa

Os registros de matrícula e a distribuição pelas modalidades de acesso, conforme prevê a legislação, permite vislumbrar o impacto dessas políticas no campo acadêmico e científico, como também nas perspectivas profissionais e de atuação política na sociedade. A formação superior implica assumir um *quantum* de poder, simbólico, em sua maioria, mas que é algo que ressignifica o papel do indivíduo Preto, Pardo e Indígena na sociedade civil e nas suas interações e atos nas esferas públicas e políticas da sociedade. Neste caso, as políticas afirmativas são a gênese de um fazer utópico e de visão futurista.

Nesta perspectiva futurista, observa-se que os lugares e instituições precisam ser (re) modelados para atender a parcelas significativas da sociedade que sobreviveram imersas em campos de desigualdades, reforçando a distopia que empurrava o seu futuro para o passado.

A percepção utópica que circunda o horizonte do Recôncavo e o imaginário coletivo da sociedade desse território de identidade. São de homens e mulheres que sempre estiveram submersos nas estatísticas, perfilando desfavoráveis indicadores sociais e econômicos. O lugar possível passa a ser construído a partir da universidade e da

mobilidade, que, para as famílias dos jovens egressos da UFRB, se torna possível pelo acesso ao diploma do ensino superior.

Neste sentido, acessar e permanecer são fundamentais. Mas alcançar o diploma e prover a família de melhores condições de vida faz surgir o desejo de prosseguir por essa trilha e desperta em outros jovens (da família e da comunidade) o desejo de seguir o mesmo caminho. Daí para concretude do sonho de mobilidade e de redução da desigualdade é que se percebe o papel imprescindível do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que para além de alimentar o sonho, provém para parcela significativa de discentes os auxílios materiais e pecuniários necessários para assegurar transporte, alimentação, moradia e acesso a materiais didáticos.

Mas para entender o sonho, precisa-se observar a distopia que caracteriza esse território e sua gente, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Dados oficiais registram que até o final dos anos 1990, a juventude de 18-24 anos estava sub-representada nas Universidades, e, somando-se a eles, havia um conjunto de egressos do ensino médio com idades superiores a 25 anos que ainda não haviam acessado essa modalidade de ensino. Essa é uma realidade distópica diante daquela preconizada pela LDB, que sugere as faixas etárias de formação para cada grupo de indivíduos.

Registra-se que em 1991 o percentual daqueles que concluíram o ensino médio era de 2,5%, em 2000 era 3,1%, e em 2010 era 6,4%, para aqueles com idade entre 25 e 29 anos. O índice de jovens entre 18-20 anos com o ensino médio completo em 2010 era de 29,49% (Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil – Bahia, 2013[7]). Daí, tem-se que o reflexo dessa situação de represamento da juventude que almejava o acesso ao ensino superior modifica o *ethos* constitutivo da UFRB nos seus primeiros anos de existência. E, ao longo dos anos, com o fortalecimento da cultura universitária no Recôncavo e reconhecimento da UFRB como uma instituição de qualidade e promotora de políticas de equidade, passa-se a observar uma transformação do corpo discente, em que a jovialidade vem tomando corpo e se fazendo cada vez mais presente na universidade.

Como consequência, a cada ano, e desde adesão ao Sisu em 2009, observa-se essa alteração no perfil discente, como também um maior incremento e concorrência nos

[7] Dados disponíveis em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/bahia#educacao

processos seletivos. O Sisu é fundamental para consolidação da política afirmativa de acesso ao ensino superior. O perfil dos discentes, contudo, demonstra a condição desigual desse território de identidade.

Os inscritos no Enem em 2010 no Estado da Bahia foram 428.790 (SEI, 2016). Dentre aqueles que declararam não possuir renda, tem-se 11.188; entre aqueles com renda de 1 salário mínimo, registraram-se 171.622, e dos que declararam renda *per capita* familiar de 1,5 salário mínimo, tem-se 200.377. Esses números apresentados pelo Censo da Educação Superior dizem que 89,4% dos inscritos no Enem tinham renda familiar de até 1,5 salário mínimo. Logo, público-alvo das políticas de assistência contidas nas diretrizes do PNAES e na Lei 12.711/12.

Segundo o Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia, publicado pela SEI (2016), 15% da população do Recôncavo encontra-se em situação de extrema pobreza. No ano de 2010, a população do Recôncavo era de 514.792 habitantes, 3,7% da população do Estado da Bahia, cujo incremento demográfico entre 2000 e 2010 foi de 6,1%, abaixo do incremento para o Estado da Bahia.

No que diz respeito à taxa de ocupação e população economicamente ativa, percebe-se que a taxa de desocupação existente no Recôncavo é um impeditivo para assegurar a juventude em idade universitária (18-24 anos de idade), as condições materiais para acessar e permanecer no ensino superior. Daí a SEI observar que:

> *Considerando-se a PEA do território, em 2010, o Recôncavo registrou 12,9% de pessoas desocupadas, proporção acima da apresentada pela Bahia no mesmo período. No Estado da Bahia, do total da PEA, 10,9% estavam sem ocupação em 2010. No TI [Território de Identidade do Recôncavo], os sem ocupação totalizavam 27.938, representando 3,9% do total de desocupados no estado. (SEI, p. 2016, p.129)*

Do exposto acima, pode-se concluir que a existência de um programa de assistência estudantil, que tem como público-alvo jovens em situação de vulnerabilidade social e com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, atende, aproximadamente, 90% dos inscritos no Enem para as instituições federais de ensino superior do Estado. Essa

condição de interdependência entre vulnerabilidade e auxílio para permanência está no extramuros das universidades e alcança com força a sociedade civil, que aos poucos observa a transformação das suas comunidades e a mudança do futuro provável designado pelas desigualdades históricas de que foram vítimas.

Em 2017, a realidade já aponta para outros caminhos, e a UFRB tem um total de 9.378 discentes em cursos presenciais, distribuídos por 45 cursos. Neste mesmo ano, segundo dados do INEP (2018), o total de egressos foi de 704 discentes. Ou seja, a realidade passou a ser transformada para aproximadamente 704 famílias diretamente associadas a esses novos profissionais, e milhares de famílias que indiretamente acompanharam e passaram a constituir a educação superior como um lugar para seus filhos e filhas.

Para assegurar a integralização os cursos de forma qualificada, a UFRB conta com um programa específico de permanência, no qual busca assegurar ao discente assistido a vinculação a grupos de ensino, pesquisa ou extensão. Essa relação entre permanência e afiliação universitária está presente em inúmeros estudos, que reforçam como a inserção e afiliação reduzem a evasão e a retenção, propiciando ao discente assistido um reconhecimento e valorização. Foi assim que em 2019 a UFRB atendeu 3.531 discentes no Programa de Permanência Qualificada, vinculados a projetos de ensino, pesquisa e extensão. Destes, 2.928 com recursos diretos do PNAES. Esse número representa 35,6% dos discentes regularmente matriculados na UFRB.

Tabela 10 - Alunos matriculados na graduação, por ano de matrícula, bolsa de assistência com recursos do PNAES e bolsa permanência MEC

Ano	Matriculados	Bolsa PPQ/PNAES	Bolsa Permanência MEC
2019	8236	2928	603
2018	8024	2626	704
2017	7979	1334	655
2016	8107	2349	715
2015	6889	2596	165
2014	8960	2043	165
2013	8036	3354	165
2012	6362	2446	-
2011	5920	2007	-
2010	4932	1332	-
2009	3158	467	-

Fonte: UFRB em números. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/15-ufrb-em-numeros-2009. Acesso em: 1º jul. 2020.

A interdependência entre o PNAES e a UFRB é observada quando comparamos os anos de 2009 e 2010: o incremento de aproximadamente 285% revela o alcance que este programa vem a ter na permanência estudantil. Em 2009, o percentual de atendidos em relação ao total de matriculados era de 14,8%; já em 2010, com 56% a mais de matriculados, o percentual de assistidos é de 27%. Esses números dão conta da importância do Programa para assegurar as políticas afirmativas de acesso, em termos de recursos financeiros. Em 2009, a UFRB executou R$ 867.941,01 em assistência estudantil; já em 2010, foram alocados R$ 1.433.258,66, o que representa um acréscimo de 60,5% com relação ao ano anterior.

Esse incremento de recursos para a assistência estudantil só é possível devido à criação do PNAES. Em 2019, esse recurso foi responsável pela permanência de 35,6% dos estudantes regularmente matriculados. Vale destacar, no entanto, que segundo dados Ministério da Economia (ME) (2019), os recursos do PNAES apresentaram crescimento significativo de 239% entre os anos de 2010 e 2016, passando de R$ 304 milhões para R$ 1,03 bilhão, mas desde então o orçamento passou a ser enxuto, observando queda acumulada de 7,1% em 2019. Sabemos que o enxugamento da Assistência Estudantil afeta, sob diferentes dimensões, a permanência estudantil e o êxito acadêmico.

A utopia que resgata a autoestima do povo do Recôncavo está na hipótese de a juventude do lugar acessar e permanecer na universidade e, para além disso, assegurar de forma digna a condição de estudante universitário, suprindo as necessidades básicas/materiais, mas também aquelas do campo cultural e simbólico, e que são estruturantes e caracterizam as disposições práticas que os indivíduos usam para assegurar sua permanência e reconhecimento no espaço social da universidade. Cada época tem sua estética e impõe um estilo.

Cada Curso, Centro e Universidades também têm um estilo moldado por uma estética, que de forma perversa preserva as desigualdades. Para dar conta da demanda de assistência e da busca de convencimento dos pares institucionais, para pensarem as ações afirmativas com parte constitutiva e constituinte da UFRB, a PROPAAE criou uma estrutura ampla que visa alcançar de forma equitativa e justa todos os coletivos e grupos identitários existentes na instituição.

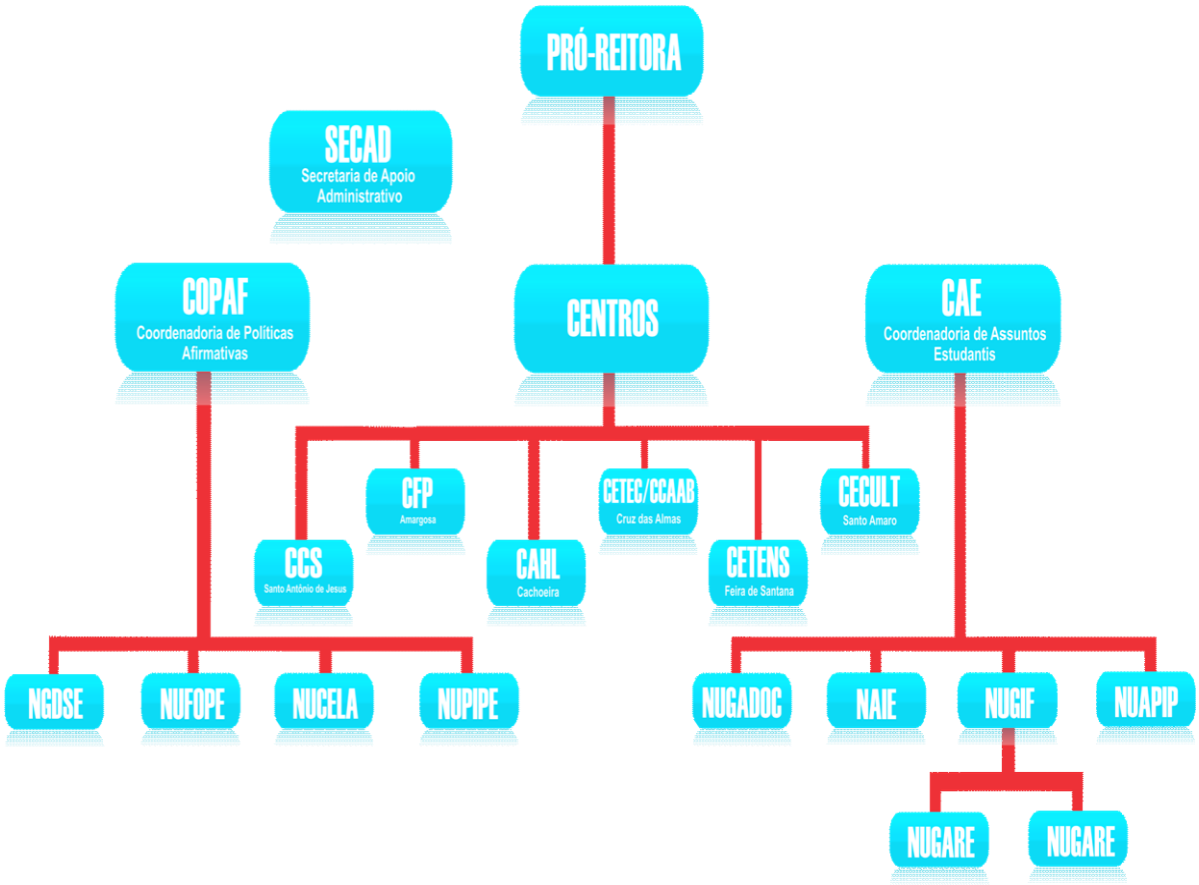


Figura 1 - Organograma da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

A PROPAAE possui duas coordenadorias: COPAF (Coordenadoria de Políticas Afirmativas) e a CAE (Coordenadoria de Assuntos Estudantis), que atuam de forma interdependente na efetivação das políticas afirmativas. Estão no campo de atuação da PROPAAE a seleção e acompanhamento dos discentes vinculados ao Programa de Permanência Qualificada, que é o programa de distribuição das bolsas de permanência da instituição, conforme disposto nas normativas do PNAES: auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílios-deslocamento, Residência Estudantil, dentre outros. Devido à condição de multicampi da Universidade, cada Centro de Ensino dispõe de um núcleo de gestão e acompanhamento, responsável pela efetivação das políticas propostas pela Pró-Reitoria e acompanhamento dos discentes, principalmente na preservação das condições necessárias para manutenção do auxílio.

No chão da Universidade - o estudo de caso sobre a UFRB e as ações afirmativas

A escolha de parâmetros de investigação acerca da efetividade e importância da Lei 12.711/2012 para mitigar o racismo e coibir as desigualdades raciais no acesso à educação superior em nosso país tem grande relevância paradigmática e política no contexto da sociedade brasileira. Raça, renda e origem escolar sempre foram parâmetros de distinção desclassificatória da população preta e parda neste país. No imaginário coletivo da sociedade, estes indivíduos não eram dotados de capital humano (conhecimento, habilidades, aptidões e competências) suficientes para atuarem em determinadas posições e ocuparem dados postos de trabalho. Neste sentido, há uma naturalização da desigualdade escolar quando observada por esses critérios.

A partir daí, e de inúmeros debates e insurgências, é que é definida a Lei de Cotas, como ficou popularmente conhecida. E aqueles princípios excludentes e desclassificatórios que margeavam o modelo civilizatório brasileiro passam a ser critérios de acesso dessas populações às Instituições Federais de Ensino Superior. E neste sentido e trabalho é que a definição por caracteres específicos de classificação dos discentes (raça, origem escolar e renda) e a definição de variáveis a partir de um indicador meritocrático (nota de corte do Enem) assumem relevância metodológica para eleição dos nossos interlocutores.

A partir de um recorte que inter-relacionou Enem e Sisu, buscou-se de forma inédita interceptar perspectivas de defesa e de críticas às ações afirmativas. Assim,

elegeu-se a nota de corte como ponto de partida e, a partir daí, foram identificados cursos de alta procura e aqueles de baixa procura dentre as instituições parceiras deste estudo. Assim, foi eleito como de alta procura o Curso de Medicina, em todas as instituições. Isso permitiu observar que, tanto na ampla concorrência, como nas modalidades de cotas, a Medicina detinha os maiores pontos de corte. Nesse sentido, foi possível perceber a transversalidade do estudo e o grau de penetração das políticas afirmativas.

Assim, foram coletadas as notas de todos os cursos das instituições parceiras, nas modalidades de M1 (Ampla Concorrência), M2 (Cota por Raça e Escola Pública) e M3 (Cota por Raça, Escola Pública e Renda). Para cada modalidade, registrou-se o maior e o menor ponto de corte, e por expressão aritmética simples da média foram calculados esses valores.

Assim, tem-se que para a UFRB M1> é 776,82, a M2> é 721,34 e M3> é 726,02, o valor de referência é 741,39. Esse valor servirá de referência para encontrarmos os cursos cujas notas de acesso estão circunscritas ao raio de referência. Este raio será a diferença entre o valor de referência e a nota de acesso de cada modalidade e nível. Ou seja, para a ampla concorrência, tem-se: 776,82 - 741,39, que é igual a 35,43; assim, os cursos com notas que variam no intervalo de 776,82 a 741,39 para ampla concorrência serão selecionados.

A definição dos cursos a serem pesquisados se deu pela frequência em pelo menos duas ou mais modalidade de acesso. Assim, no caso da UFRB, Medicina está presente em três das modalidades investigadas como maior ponto de corte. Logo, será um dos cursos a serem investigados. Esse modelo permite ao pesquisador, de forma transversal, cruzar parâmetros de raça, renda e origem escolar por cada modalidade, e observar de forma específica o comportamento desses discentes em suas respectivas escolhas de acesso ao ensino superior.

Os fazeres da pesquisa – passo 1 – coleta e sistematização de documentos

Optou-se em proceder com a coleta de documentação institucional que abordasse de forma direta, num primeiro momento, e de forma indireta, numa segunda fase, a Lei 12.711/12 e as políticas afirmativas. Buscou-se documentos na Reitoria, Secretária de Órgãos Colegiados, Pró Reitorias e superintendências. Utilizou-se, por questões de segurança sanitária em virtude da Pandemia do SARS COVID 19, meios digitais para a coleta das informações e realização de entrevistas. Assim, para as coletas secundárias,

foram eleitos descritores de pesquisa que nos auxiliaram no garimpo dos documentos nos sites e repositórios institucionais.

Tabela 11 - Síntese da Documentação Coletada da Reitoria, 2010-2020

2010	5 portarias	03 Criação de núcleo ou comissão
		01 Criação de assessoria especial para estabelecimento de Políticas de Ensino Superior em parcerias
		01 Comissão de acompanhamento do PPQ
2011	3 portarias	01 Instituiu Comissão Central do Fórum 20 de novembro
		01 Criação do Fórum permanente da UFRB pró-Igualdade Racial e Inclusão Social no Recôncavo
		01 Criação do Núcleo Gênero, Diversidade Sexual e Educação - COPAF/PROPAAE/UFRB
2012	2 portarias	01 Instituiu a Comissão do Fórum
		01 Denominação e autoridade para a PROPAAE
2017	Resolução	Criação do COPARC
2018	Resolução	Sistemas de Cotas na Pós-graduação

Fonte: Pesquisa de campo.

No que tange à documentação encontrada na Reitoria, tem-se ao menos três demarcadores institucionais importantes. O primeiro, a comissão de acompanhamento do PPQ – Programa de Permanência Qualificada; este programa atende aos discentes em situação de vulnerabilidade e que buscam ter acesso aos auxílios disponibilizados pela instituição, por meio das verbas do PNAES. Inicialmente, esse programa estabelecia aos alunos assistidos a participação direta e obrigatória em grupos de pesquisa, extensão e ensino como forma de qualificar sua permanência na instituição. Cada discente vinculava-se a um docente pesquisador ou extensionista e desenvolvia com este ações acadêmicas que fortaleciam seu existir na instituição. Registra-se que, além desse vínculo, aos grupos da instituição, havia um seminário formativo de diversidade e gênero, responsável por estimular o debate das temáticas entre os discentes de todos os centros e vinculados ao PPQ/PROPAAE/UFRB. Posteriormente, essa prática de qualificação da formação discente foi alterada e atualmente não há correlações entre o acesso aos benefícios e uma ação institucional qualificada de permanência do discente.

Um segundo demarcador é o estabelecimento do Fórum 20 de Novembro – Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social no Recôncavo. Evento que reúne a comunidade acadêmica e externa, promovendo durante um ou dois dias em cada campus, discussões, oficinas, lançamentos de livro, passeatas, noite da beleza negra, dentre outras ações que demarcam o sentido político e crítico do dia 20 de novembro. E, por fim, o terceiro demarcador é a criação do COPARC – Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e de Acesso a Reserva de Cotas. E, por conseguinte, o estabelecimento das bancas de hetoridentificação.

Tabela 12 - Síntese dos documentos encontrados por órgão colegiado e superintendência

Órgão	Classificação	Documentos encontrados	Rel. c/ tema
CONSUNI	Conselho superior	143	6
COPARC	Comissão deliberativa	16	16
CONAC	Conselho superior	110	1
SURRAC	Superintendência	0	0

Fonte: Pesquisa de campo

Nos órgãos colegiados foram encontrados inúmeros documentos, mas o número dos que abordavam direta ou indiretamente os descritores propostos na pesquisa forma poucos. Dois órgãos saltam aos olhos: O CONSUNI – Conselho Universitário – órgão máximo da instituição que, de 143 documentos emitidos, apenas 06 tratam da temática deste relatório; e o CONAC – Conselho Acadêmico – com110 documentos, órgão que reúne todos os coordenadores de cursos da instituição, além das pró-reitorias acadêmicas, no qual se encontrou apenas um documento que versa sobre as políticas afirmativas, tal como estabelecida na Lei 12.711/12. Daí, tem-se que: ou a instituição incorporou o debate sobre as políticas afirmativas, e ele é estruturante no fazer da universidade, ou este debate está restrito aos órgãos como a PROPAAE e COPARC, conforme demonstram as Tabelas acima e abaixo.

Tabela 13 - Síntese das informações coletadas da PROPAAE

Ano		Edital
2010	Edital	09 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
		01 Edital de seleção de projetos docentes para o PPQ
		02 Editais programa de acesso à UFRB - cursos preparatório
		01 Edital Programa Conexões de Saberes - PPQ
2011		01 Edital de seleção de projetos docentes para o PPQ
		09 editais de seleção de estudantes para o PPQ
		02 Editais programa de acesso à UFRB - cursos preparatório
		01 Edital do Fórum 20 de Novembro
2012		05 Editais programa de acesso à UFRB - cursos preparatório
		01 Seleção de estudantes para o curso de equidade na pós-graduação UFRB/Ford e Carlos Chagas
		04 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
		01 Edital do Fórum 20 de Novembro
2013		07 Editais programa de acesso à UFRB - cursos preparatório
		07 Editais para seleção de estudantes para o PPQ
		01 Seleção de estagiários
		02 seleção de cursistas de línguas
		01 seleção para participação em eventos
2014		03 Editais para seleção de estudantes para o PPQ
		03 Editais do programa de acesso à UFRB
2015		05 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
		03 Editais do programa de tutorias - componentes de cálculo e física
2016		04 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
2017		04 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
		01 Edital de seleção de bolsista para projeto de mapeamento de comunidades tradicionais
2018		03 Editais e seleção de estudantes para o PPQ
2019		06 Editais para seleção de estudantes para o PPQ
2020		02 Editais de seleção de estudantes para o PPQ
		01 Edital de conectividade - RNP/MEC chps de dados móveis
		02 Editais de inclusão digital aquisição de equipamentos -R$1.200,00

Fonte: Pesquisa de campo.

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, na sua gênese, objetivava prover de forma qualificada a permanência dos discentes no ensino superior, conectando os auxílios estudantis às práticas acadêmicas formativas. Após dado período, passa a ser a executora de recursos para provimento de auxílios. Por serem aqueles que asseguram o comer, o beber, o vestir, o deslocamento cotidiano para estudar, como também a reprografia e a inscrição em eventos acadêmicos, a relevância dos auxílios estudantis supera as ações de formação política para diversidade de gênero e raça.

A permanência material se impõe a permanência simbólica como algo emergente e necessário à manutenção do corpo e da vida.

Assim, a fragilidade socioeconômica dos discentes inibem o fazer crítico e político necessário à emancipação dos indivíduos em condição de subalternidade. Por essa razão, não recebe a devida e contínua atenção institucional, o objetivo precípuo das políticas afirmativas, que é reunir as condições de rupturas com o racismo e as desigualdades existentes no país, fica em segundo plano, posterior ao atendimento e provimento das bolsas de assistência.

A política pública é pensada dentro de parâmetros políticos e sociais que permitam ao seu público-alvo se perceber como um ser proativo e capaz de administrar e gerenciar sua vida. Ou seja, ela existe para ser parte do ser, algo constitutivo que forneça ao público beneficiado subsídios intelectuais e práticos para atuar diante de determinadas adversidades, ou diante de situações excludentes e discriminatórias.

Para que esses indivíduos consigam incorporar o sentido da política, é necessário a consciência histórica e material da sua condição social de existência. O que implica reconhecer o processo histórico de exclusão e segregação de que foram vítimas os sujeitos da política, mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiência e outras identidades, que passam a compor a comunidade estudantil das universidades após a Lei de Cotas. Esta condição premente possibilita perceber-se numa condição de classe específica, ou num determinado coletivo identitário, social e/ou de gênero. As políticas afirmativas requerem a consciência crítica e o autorreconhecimento. Na UFRB, de forma dialética e crítica, ela foi pensada como forma de assegurar o existir físico e simbólico de cada assistido. Assim, os auxílios seriam complementados com a afiliação aos grupos de pesquisa, ensino e extensão.

A dissociação entre o existir físico – comer, beber, vestir, transitar, morar, estudar – e o simbólico – acesso ao debate sobre raça e diversidade de gênero, teatro, cinema, debates comunitários etc. – descaracteriza a política de permanência qualificada da UFRB e a transforma num mero gestor de recursos e acompanhamento das situações e condições de vulnerabilidade social. Esse fluxo de gerenciamento de recursos diante da escassez produzida pelos novos ataques à universidade tem patrocinado clivagens e tensões entre os discentes e os gestores institucionais das políticas de assistência estudantil. Se, por um lado, há uma desaceleração na promoção e produção de editais, como também de transparência dos usos dos recursos disponibilizados para tais políticas, por outro, persiste

a ideia da universidade como uma panaceia diante da escassez de políticas de distribuição de renda e enfrentamento da pobreza e das desigualdades.

O PPQ era esse movimento dialético que, em virtude das escolhas políticas governamentais, ficou subsumido ao caráter assistencial do auxílio estudantil. Registra-se que o último edital de seleção de projetos de docentes foi em 2011. A inexistência desses processos de seleção, em certa medida, empobreceu academicamente o currículo daqueles que, em situação de vulnerabilidade, eram incluídos a partir do acesso aos auxílios estudantis no fazer acadêmico. Essa distinção em fazer parte ou não de um grupo para manter-se na educação superior não foi pedagogicamente nem politicamente avaliada para tomada de decisão e ruptura com os princípios da política pensada e planejada para o PPQ.

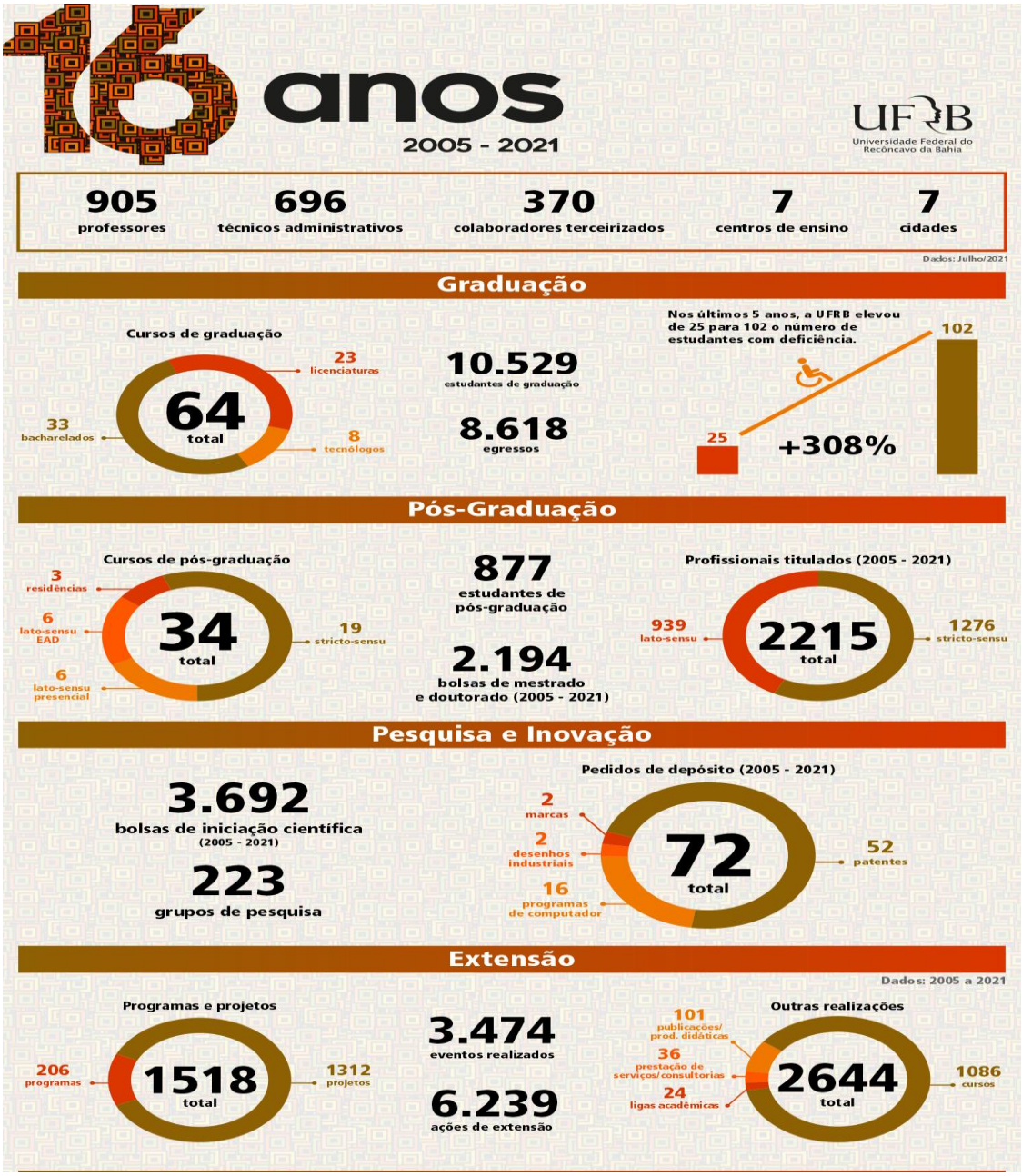
Tabela 14 - Síntese dos dados coletados PPGCI – UFRB, 2010-2020

Ano	Edital	
2016	9	seleção de discentes para cursos de pós-graduação stricto sensu da UFRB
2017	13	seleção de discentes para cursos de pós-graduação stricto sensu da UFRB
2018	15	seleção de discentes para cursos de pós-graduação stricto sensu da UFRB
2019	7	seleção de discentes para cursos de pós-graduação stricto sensu da UFRB

Fonte: Pesquisa de Campo

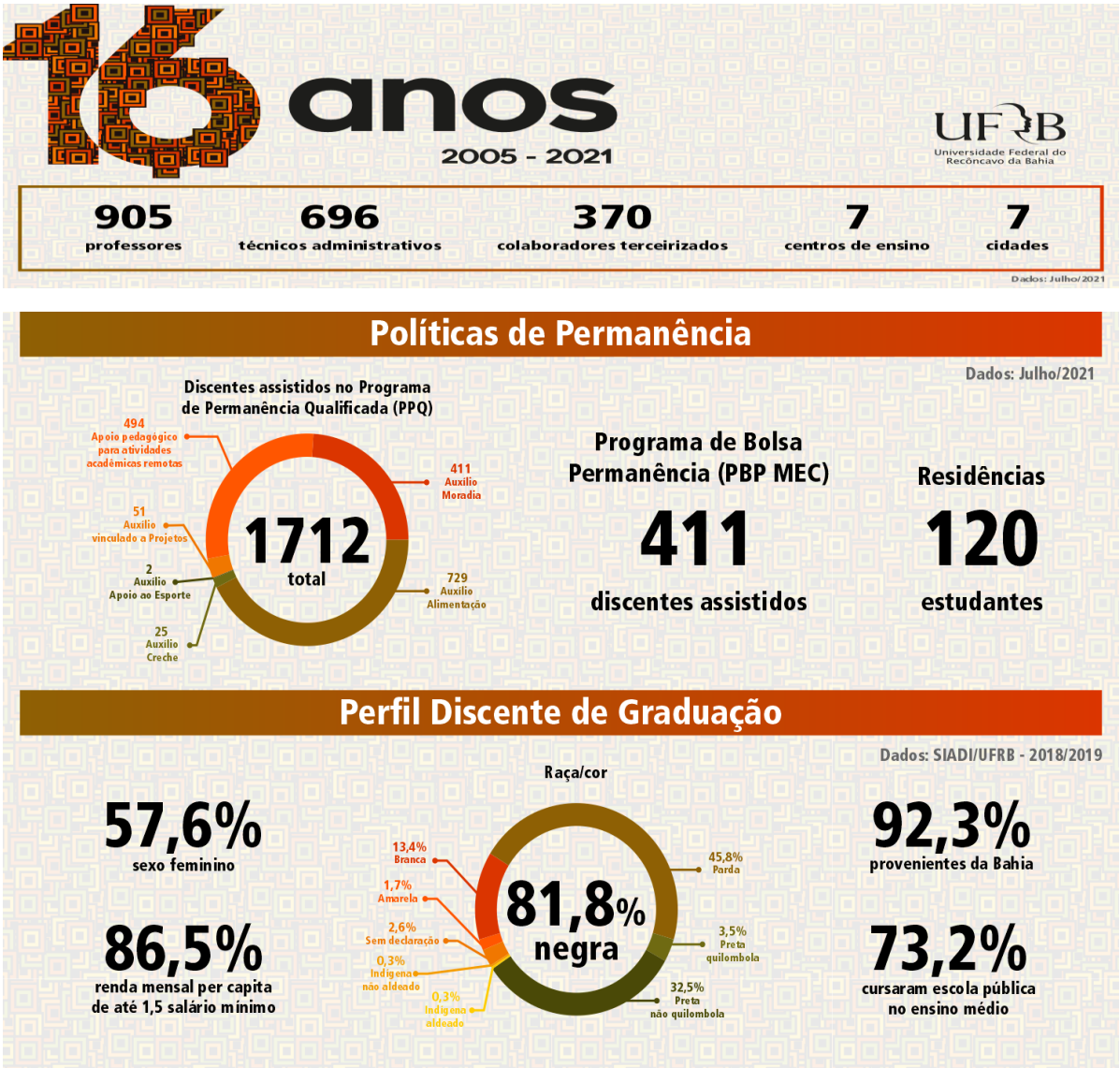
A definição das cotas na Pós-graduação e o lançamento de editais específicos de acompanhamento desses discentes fortalece a política institucional de Ações Afirmativas. A PPGCI exerce esse papel desde a consolidação das bolsas PIBIC/AF até o PPQ/Pós-graduação, atendendo alunos que acessaram a universidade pela reserva de vagas.

Por fim, e em virtude da passagem dos 16 anos da UFRB, buscou-se a sistematização dos dados que representam a instituição nos infográficos abaixo.



Fonte: https://ufrb.edu.br/portal/noticias/6230-ufrb-completa-16-anos-em-2021-confira-infografico-com-numeros-da-instituicao - adaptado pela equipe da pesquisa

Figura 2 - Infográfico da comunidade acadêmica da UFRB, 2005-2021



Fonte: https://ufrb.edu.br/portal/noticias/6230-ufrb-completa-16-anos-em-2021-confira-infografico-com-numeros-da-instituicao - adaptado pela equipe da pesquisa

Figura 3 - Infográfico da comunidade acadêmica da UFRB, 2005-2021

Os infográficos acima demonstram que a UFRB se materializa como uma instituição baiana, cujos discentes são eminentemente mulheres, negras, de baixa renda e oriundas de escola pública. Em termos de políticas afirmativas, ela representa os recortes social e econômico da Lei de Cotas, como também alcança as classificações raciais previstas na mesma legislação. Em termos de acesso, tem atendido aos portadores de deficiência e quilombolas. Com sete centros em sete cidades, desde sua fundação vem ampliando o número de cursos de graduação e pós-graduação, contribuindo de forma sistemática para o incremento da população com ensino superior nos territórios de identidade que têm influência.

As entrevistas: os olhares da instituição e dos discentes

Políticas afirmativas na graduação: luta, pregnância e formação política

Após visitar, discutir e analisar o conjunto de informações coletadas nos sites da instituição, no Censo da Educação Superior, na pesquisa FONAPRACE/ANDIFES e nos Sistemas de Gestão Acadêmica da própria UFRB, chega a vez de ouvir os atores sociais que fazem e vivem a Universidade.

Para entender o mais amplamente possível as questões em torno das ações afirmativas na UFRB, foram eleitos três segmentos da instituição para dialogar: 1. Atores do Campo Institucional – Reitoria, Pró-reitorias e coordenadores de curso, ocupantes de cargos de gestão e NEAB; 2. Discentes – a partir da seleção dos cursos objeto deste estudo de caso: Medicina, Engenharia Mecânica e BICULT. Neste sentido, para observar a amplitude que as políticas afirmativas têm no contexto e cotidiano dos discentes, buscou-se atrair discentes da ampla concorrência e cotistas; e 3. Coletivos estudantis – agentes coletivos que se fazem presente na instituição e que reivindicam um lugar de debate sobre a promoção da equidade e o combate às desigualdades.

No primeiro grupo, o institucional, houve alguns percalços na disponibilidade de determinados atores em realizarem as entrevistas. Foram enviados e-mails e comunicações via rede social para os coordenadores dos três cursos, e apenas um destes não respondeu em tempo para a confecção deste relatório. Os demais atores institucionais, principalmente aqueles vinculados às pró-reitorias, se fizeram presente. Neste campo, foi entrevistada a primeira Pró-reitora de Políticas Afirmativas do Brasil, que também atuou na PROGRAD, e outros colaboradores da gestão atual. Além das entrevistas previstas, foram desenvolvidas conversas informais com outros interlocutores administrativos e acadêmicos, cuja pauta circunscrevia as políticas de ações afirmativas.

Dentre os que se dispuseram, há um consenso em relação às políticas afirmativas e sua importância para a UFRB, Bahia e Brasil. Todos consideram imprescindível a manutenção das políticas como forma de reduzir o fosso da desigualdade que permanece na estrutura de nossa sociedade.

A entrevista com o Pró-reitor 01 divide-se em três momentos que se confundem com seu processo histórico-político de enfrentamento das desigualdades, em particular, de enfrentamento ao racismo e às formas de intolerância:

1º. Diz respeito ao militante histórico que ocupa diversos espaços políticos na luta de enfrentamento ao racismo, como cargos e funções públicas, além das bases dos movimentos sociais negros. Esta condição formata uma lente específica de compreensão sobre as PAA's. Ele discorre sobre questões de origem do debate nos primórdios das pré-conferências, ainda no governo FHC, até os desdobramentos neste mesmo governo e de seus sucessores;

2º. Observa que "a luta política traz um marcador de sofrimento muito grande" e "há uma cultura de anomia do corpo discente na relação institucional dos coletivos com as universidades". Para ele, este momento revela uma dificuldade de identificar nos novos atores deste cenário da luta antirracista, protagonismos que inspirassem a luta em defesa das cotas. Essa lacuna na renovação da militância será um agravante que terá implicações na organização da sociedade civil e no enfretamento político-eleitoral do país.

3º. "A política racial parece ser coisa do Negro." Ele percebe isso no extramuro da universidade, ao tempo que considera que o corpo discente assistido pela Universidade desumaniza os indivíduos envolvidos na política de assistência. Para ele, esse discente não enxerga o agente público lotado na pró-reitoria como parceiro de luta, mas como seu inimigo, e desse modo os diálogos são sempre iniciados com a proposição: "quero o meu dinheiro".

Por fim, percebe que a aliança entre a sociedade civil e a instituição está enfraquecida, e isso se dá pela ingerência bilateral das demandas de cada grupo. Ele considera que a inexistência de uma avaliação pedagógica constante e periódica atravanca as PAA'S, e percebe que, apesar desse contexto, há uma construção de futuro em virtude da existência das PAA's, o que quer dizer sonhos e esperança de futuro.

A Pró-Reitoria 01 é para muitos docentes ativistas, entre outros atores comprometidos com as Políticas Afirmativas, uma importante conquista histórica. A entrada cada vez maior de estudantes em vulnerabilidade social e econômica e o paralelo aumento de cortes orçamentários que afetam a assistência estudantil têm causado um clima de tensão entre corpo discente e PROPAAE. É fato que ainda há muito a avançar em termos de políticas de permanência estudantil, mas também é fato que há, em curso, um projeto de desmantelamento das políticas de democratização do acesso às Universidades, e as estratégias passam pela não garantia da permanência qualificada.

A primeira Pró-reitora de Políticas Afirmativas da UFRB e do Brasil é nascida em Cachoeira – Recôncavo – e atuou na luta pela criação da UFRB. Bacharel em Direito e Pedagoga, atua na Instituição como docente e tem publicado na área das ações afirmativas, negritude e educação. Em seu discurso, reforçou a importância das políticas afirmativas e a necessidade de uma maior pregnância institucional. É preciso ter algo que se imponha ao espírito institucional como parte forte e necessária para o empreendimento de qualquer política, seja administrativa, financeira ou acadêmica.

Para nós, a ideia pregnância implica o ato de impregnar. Tornar-se parte de algo já estabelecido como parte estruturante da sua existência a partir de então. Seria uma espécie de fusão de uma nova ideia ou conceito a um corpo textual já existente, promovendo uma estabilidade na forma e percepção da ideia no contexto em que ela se apresenta. Empiricamente, argumenta-se que as políticas afirmativas têm de fazer parte da cultura e dos eixos paradigmáticos de cada Pró-Reitoria, para que suas ações e interceptações possam ser absorvidas plenamente em todas as instâncias da instituição.

Ela observou o relevante papel que os movimentos sociais tiveram na constituição da UFRB e afirma que essas pautas se consolidam na Universidade. Observa ainda que o currículo da instituição é pensado com base na diversidade e, portanto, ao pensarem a Permanência Qualificada, elegeram como pilar a formação associada à assistência, e a biografia dos agentes envolvidos como forma de instruir a política. Dessa maneira, a percepção de estar na universidade seria propalada para a família e comunidade, e a vigilância e zelo pela política seria compartilhada entre os executores e os assistidos. Considera que as políticas afirmativas geram demandas sociais e os processos de bolsa trabalho teriam relevante importância na permanência dos discentes assistidos.

Para a primeira Pró-reitora, é necessário reconhecer a importância do intelectual orgânico negro no processo de consolidação das políticas afirmativas e, particularmente, no projeto de consolidação da própria universidade, cujas especificidade e diversidades são um campo vasto de interpretações sobre as condições estruturantes que determinam o lugar do negro nesta sociedade.

Ela observa o crescimento do espectro das diversidades e suas interseccionalidades para dentro e para fora das instituições. Para ela, essas interfaces são os princípios que regem as políticas afirmativas da instituição, ou seja, mutualidade, corresponsabilidade, participação e engajamento.

O diálogo possibilitou pontuar que os discentes não ocupam de forma estrutural e institucional os espaços na estrutura da instituição e, portanto, constituem pautas emergenciais e específicas, sem perspectivas de construção de uma política efetiva que beneficie toda a categoria. Há uma dissolução dos órgãos de representação estudantil e não se observa a emergência de atores que reivindicam esse espaço. Assim, a construção política acerca das políticas afirmativas não é uma via dialógica nem dialética, mas sim um atendimento emergencial, quase sempre açodado por uma pauta que envolve o uso ou acesso aos recursos pecuniários. Neste aspecto, o discurso da primeira Pró-reitora assemelha-se muito ao da gestão, mostrando-nos que há uma questão a ser debatida e resolvida no âmbito da Instituição, e que talvez a discussão passe pela necessidade de formação política dos estudantes.

A atual Pró-reitora 02 observa que as políticas afirmativas são importantes para a universidade e para sociedade, considera uma das maiores conquistas sociais e políticas dos últimos anos. Observa ainda que o estereótipo do aluno da escola pública despreparado e sem condições de estar na universidade vai por terra, pois os processos de acompanhamento desenvolvido pela Pró-reitoria têm encontrado dados propositivos acerca do sucesso destes estudantes nas suas trajetórias escolares.

Retoma o debate sobre a identificação racial no país e tece críticas aos preconceitos que criam cicatrizes profundas naqueles que foram vitimados por eles. A cor da pele e o cabelo tomam espaço neste debate e, nesse contexto, a professora chama atenção para o “preconceito de marca” tão evidente nas relações sociais.

Ela informa que estão em curso as reestruturações dos projetos pedagógicos dos cursos e, dentre as ações efetivas, tem-se a curricularização da extensão, a inclusão do previsto nas Lei 10.639/03 e 11.645/08, e inclusão de questões transversais que estão contidas no fosso da desigualdade que circunda a sociedade. O currículo deve interagir com a sociedade de forma dialógica e dialética.

Com relação às políticas específicas voltadas para os estudantes pretos, pardos e indígenas, afirma que estas estão a cargo da PROPAAE, e que existe um núcleo específico para tratar da pessoa com deficiência na PROGRAD. Os dados e informações de acompanhamento requerem sistematização e estudos longitudinais que traduzam a evolução histórica desses discentes na instituição.

Ressalta ainda a necessidade de defesa do projeto original da UFRB, no qual a inclusão social e equidade racial são paradigmas norteadores da existência da instituição. A Pró-reitora afirma que o docente que migra de outras regiões tem que se adequar a essa realidade e valorizar esse projeto, uma vez que foi por meio dele que a realidade do Recôncavo vem se modificando.

O contingenciamento orçamentário que a cada ano aumenta, e que retira das políticas da universidade valores substanciais, tem conduzido a universidade a buscar alternativas de manutenção do aluno no ensino superior. Portanto, com vistas a assegurar a permanência dos discentes, tem-se buscado convênios de estágios com distintos setores da economia e do Estado.

Relata ainda que o diálogo dos coletivos e representantes estudantis com a Pró-reitoria é pontual e incipiente, reclama da inexistência de representações estudantis nos conselhos superiores e afirma que esses coletivos e indivíduos só veem a PROPAAE como espaço para dialogar e cobrar por auxílios ou outras coisas específicas.

No chão da universidade – colegiados

O diálogo com os colegiados se deu separadamente, e isso possibilitou a apreensão de realidades distintas em virtude do lugar que ocupam e do público discente com quem interagem.

A importância destes órgãos para a consolidação das políticas afirmativas está na própria definição destes pela instituição. O Colegiado de Curso é normatizado pela Resolução CONAC 008/2009, que trata do Regimento Interno dos Colegiados de Curso da UFRB, que no Art. 1º define que

> O Colegiado de Curso é órgão da administração setorial de deliberação coletiva, supervisão e coordenação didático-pedagógica de cada curso e integra a estrutura da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

No Art. 2º diz que

> Para fins didático-pedagógicos, o Colegiado de Curso deverá articular-se com os Centros a que pertencem os componentes curriculares, com a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e com o Conselho Acadêmico – CONAC.

O Núcleo Docente Estruturante – NDE tem fundamental importância para pregnância das políticas afirmativas como parte estruturante dos paradigmas que norteiam a existência dos cursos e suas práticas acadêmicas, científicas de profissionais. Em termos regimentais, ao tratar o NDE, a Resolução CONAES 01/2010 de junho de 2010, em seu artigo 1º, diz:

> O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Tem-se também que:

> O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimento na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso
>
> ...

O Art. 2º da referida Resolução diz que são atribuições do NDE, entre outras:

> I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
>
> II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
>
> III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
>
> IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

As duas conceituações e suas respectivas orientações normativas expressam de forma contundente a importância destes órgãos deliberativos para o acompanhamento das políticas afirmativas no âmbito dos cursos. Toda concepção estrutural e pedagógica dos cursos é orientada por esses dois órgãos, cuja complementariedade é percebida no cotidiano dos cursos na instituição.

No cenário deste relatório compareceram os colegiados de menor e maior demanda de estudantes inscritos no Sisu, como também o de menor e maior ponto de corte na nota do Enem.

O curso 03 está localizado no CECULT, que fica na cidade de Santo Amaro, seu coordenador é originário da Unicamp e foi de lá que acompanhou o debate sobre as políticas afirmativas. Ele afirma que sua afiliação à UFRB foi um divisor de águas na sua percepção sobre universidade e nas suas práticas didático-pedagógicas, e esta última veio posteriormente no convívio cotidiano.

Na entrevista, o coordenador considera que duas questões se tornaram premissas importantes para ele. A primeira quando afirma que, dentre os pobres, os do curso 03 são os mais pobres; assim, demonstra a necessidade de políticas de permanência material mais efetivas e de alcance quase universal. A segunda: considera a instituição como o primeiro espaço educacional onde viu a maioria de mulheres negras entre os discentes

Diante dessa constatação, vem promovendo com o colegiado uma forma de tutoria para os/as discentes, orientando e acompanhando-os/as no cotidiano do curso, desde a

escolha e definição dos componentes, como nos trâmites burocráticos, que considera estarem num tempo (*time*) descolado da realidade de sobrevivência de cada estudante.

Noutro campo, há uma necessária ação de demonstração da transversalidade e da pregnância dos temas étnico-raciais nas pesquisas e ações extensionistas do Centro de Ensino. Observa que, desde que passou a compor o corpo docente do curso, o colegiado e o NDE, busca sensibilizar os professores sobre a temática étnico-racial. De forma contraditória, a sua percepção, quando se trata do debate étnico-racial (ainda que em um Centro de Cultura, Linguagens e suas Tecnologias, no Estado da Bahia e em Santo Amaro, cidade de passado escravista e de forte presença negra), é a de que ainda é preciso sensibilizar pesquisadores e docentes para a transversalidade e importância do tema.

Ele observa que os identitarismos dissolveram categorias universais como a de classe. Neste ponto, afirma que a proliferação de identidades no contexto da universidade fortaleceu o debate sobre a diversidade e a pluralidade. Mas que houve um descuido acerca do debate amplo sobre as políticas afirmativas. De forma pragmática, observa que a formação política desta juventude não conduz para as pautas coletivas com a mesma força que para as pautas identitárias. Ressalta que a condição social e material de existência dos discentes do BICULT é de extrema carência, e que a pandemia agravou a situação, afugentando muitos estudantes dos bancos universitários. Observa que o retorno presencial[8] será muito difícil, uma vez que muitos estão trabalhando e em outros municípios, sem condições de retornar para Santo Amaro.

A entrevista com o Colegiado 01 reuniu a coordenadora e a vice. A coordenadora é baiana e em processo de reconhecimento da sua negritude. É egressa da 1ª turma de Medicina da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, situada nos municípios de Ilhéus e Itabuna. Afirma que sua ideia sobre cotas nasceu nesta instituição.

Afirma que o colegiado atua de forma a auxiliar o discente para andar e estar, logo permanecer no curso. Elas observam que o curso tem alta empregabilidade e que produz uma ascensão social e econômica quase que instantânea. Neste sentido, há uma competitividade muito grande, assim como um grande leque motivacional que impulsiona os discentes à integralização. A evasão e a retenção são baixas em virtude disto.

[8] As aulas presenciais na Universidade foram suspensas em março de 2020 em função da pandemia mundial do novo coronavírus. Na UFRB, o retorno presencial às atividades de ensino ocorreu em 21 de março de 2022 na pós-graduação, e em 11 de abril de 2022 na graduação.

Ao tempo em que consideram essa condição de empregabilidade algo motivacional, observam que esta é a grande razão das sucessivas causas judiciais para acessar a instituição por umas das reservas de vagas.

As fraudes que acometem as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior ocorrem com maior incidência no curso. Este prognóstico é mais uma variável que assusta os docentes do curso, que percebem uma acirrada competitividade entre os discentes para graduar-se no curso e acessarem as melhores residências médicas. As classificações e distinções raciais existentes no curso demonstram que é na categoria pardo, cuja paleta de cor e de pertencimento causa estranhamento nas bancas de hetoridentificação, em que existe maior possibilidade para burlar o sistema.

Diálogo com os coletivos e discentes

As Políticas Afirmativas são coletivas, ainda que atuem sobre indivíduos. Sua principal gestão está em prover a população negra de condições de equidade para disputa das oportunidades, portanto, tratar o desigual de forma desigual é fundamental para isso.

Esta política não teria penetração na sociedade sem a participação dos movimentos sociais em suas mais variadas instâncias.

Esses movimentos encontram-se representados na universidade. Dialogar com essas organizações implica acessar as pautas e reivindicações apresentadas no cenário político nacional, percebendo suas implicações e relações com o espaço da universidade. De fato, os coletivos estudantis têm encontrado, e ao mesmo tempo promovido, nos corredores das instituições, um espaço de amadurecimento intelectual e político que favorece as inter-relações dentro e fora das instituições. Esse convívio que reúne movimentos sociais e a juventude universitária, historicamente, tem gerado bons enfrentamentos políticos em defesa da democracia, da educação pública e de qualidade e, principalmente, da democratização do acesso ao ensino superior.

Os coletivos estudantis são muitos e suas representações estão em quase todos os *campi* da universidade. Dentre aqueles que se dispuseram dialogar conosco, tem-se:

1- Coletivo Quilombola Elitânia Souza[9]

O coletivo quilombola Elitânia Souza está em todos os centros de ensino e tem como objetivo promover o acesso à Universidade em consonância com a Lei 12.711/12. Em sua atuação, buscam acompanhar os novos matriculados, ajudando-os em relação à documentação, procura de moradia e outros mecanismos de permanência na cidade.

Para o coletivo, a Lei de Cotas foi uma conquista para a instituição e para os estudantes. Mas, com relação à permanência, salienta as dificuldades encontradas no cotidiano, ressalta as "vivências negras" como processos interativos conflitivos, produto das desigualdades educacionais e dificuldades financeiras. Pensar na permanência de qualidade é um desafio, mas a sua reflexão é importante. Ressalta a sua experiência com o coletivo Osório Brito (Coletivo Quilombola do CAHL), que auxilia os estudantes quilombolas desde o processo seletivo; "A gente chama pra dentro e acolhe", então as práticas do coletivo quilombola são de auxiliar na permanência universitária dos estudantes quilombolas.

2- Movimento Negro Unificado-Recôncavo

O MNU no Recôncavo visa fomentar as discussões sobre questões étnico-raciais e ações afirmativas no Recôncavo da Bahia. De acordo com o coletivo, a Lei de Cotas é importante, entretanto ressalta que ainda se deve discutir melhor a abrangência da política. Para esse coletivo, a política deveria ser exclusivamente para estudantes negros, priorizando, principalmente, o acesso destes estudantes aos cursos de alta demanda e prestígio. A compreensão deste coletivo está em vigilância e acompanhamento dos contingentes estudantis que acessam a universidade por ações afirmativas de reserva de vagas e da denúncia dos casos que o coletivo julga improcedente ter acesso a esta reserva. Em relação às fraudes, ressalta que são feitas denúncias, mas que nunca são julgadas. Mesmo assim, precisam continuar, justamente porque ainda não é suficiente.

3- Coletivo Indígena

Desde 2017, o coletivo de estudantes indígenas da UFRB atua na luta por permanência. O coletivo possui uma amplitude de grupos dignos da composição étnica

[9] Elitânia Souza da Hora era quilombola e estudante de Serviço Social da UFRB. Foi assassinada pelo seu ex-companheiro na saída da faculdade. Elitânia tinha medida protetiva.

do Estado e do País. Vem se articulando na formação política em nível nacional e dentro da universidade. A Lei de Cotas foi um avanço significativo, entretanto ela não dispõe de mecanismos que garantem a permanência. Os movimentos sociais são importantes no diálogo com as instituições federais para que possam ser criadas possibilidades de permanência.

Destaca a busca ativa de alunos indígenas, desde quando sai o edital, e procura realizar o acolhimento, além das atividades de discussão, como os encontros de estudantes indígenas.

Realizando um panorama da presença indígena na UFRB, apresenta insatisfações em relação à conduta de determinados servidores, sobretudo no que tange às identidades étnicas dos estudantes indígenas. Ressaltando que tais práticas são violentas.

4- Coletivo Aluno Proletário e Coletivo Os Sem Terminalidade

O coletivo Aluno Proletário tem como objetivo fomentar a discussão sobre o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores no Centro de Ciências da Saúde. A principal pauta aborda que os estudantes que estudam e trabalham possuem especificidades e devem ser compreendidas pela UFRB. Numa mesma direção, há o coletivo, "Os sem terminalidade". Ele é composto por estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS, que com a extinção do curso, não podem concorrer às vagas do segundo ciclo, principalmente para o curso de Medicina.

Para estes coletivos, a Lei de Cotas é insuficiente em alguns espaços, levando em consideração a perspectiva regional, e por isso há a defesa das cotas regionais. O principal questionamento está na origem daqueles que estão sendo aprovados no curso de Medicina. A escassez de vagas e a alta concorrência têm produzido uma migração de concorrentes de outros centros urbanos, e isto têm tornado a disputa ainda mais acirrada.

Levantam questionamentos sobre a fragilidade jurídica da Lei de Cotas, explicitando o conhecimento de casos de estudantes que fraudaram a política de acesso e, ao pleitearem vagas na Medicina, mesmo sendo impedidos pela universidade, conseguiram recorrer juridicamente e ingressaram no curso. A representante do grupo explicita a insatisfação com a situação do curso de Medicina da UFRB, no qual a maior parte dos estudantes são brancos, originários do Sul e do Sudeste do país. Por isso, a

representante defende a existência de cotas regionais, para que a comunidade do Recôncavo possa concorrer.

5- Juntos! e Rede Emancipa

Juntos! é um coletivo da juventude que tem como missão a intervenção na realidade brasileira em seus diversos âmbitos, e a Rede Emancipa é um projeto de cursinhos populares.

Para eles, a Lei de Cotas é um marco importante e significativo, justamente porque é fruto dos movimentos sociais negros e das múltiplas diversidades que coadunam da mesma opinião. Destacando os coletivos como importantes agentes no enfrentamento dos desafios vinculados com a permanência.

6- Coletivo de estudantes residentes

Este coletivo apresenta-se com objetivo de garantir os direitos de acesso e permanência dos estudantes universitários. Diz existir ressalvas em relação ao acolhimento dos estudantes nas dimensões financeira, psicológica, social e de afiliação acadêmica, relacionadas às problemáticas da gestão da residência e a PROPAAE.

Acredita na importância das cotas e defende que deve permanecer. Pensa que, no contexto de desigualdades educacionais, as cotas são importantes para que haja de fato o acesso à universidade. Entretanto, o desafio é contínuo e passa a ser a permanência no ensino superior. Afirma que coletivos estudantis cumprem o papel de acolhimento, tal processo diz respeito ao direcionamento de estudantes para o processo de permanência qualificada.

7- Unegro

A Unegro tem como objetivo o fortalecimento das discussões sobre a população negra na UFRB. Compreende que alguns centros de ensino possuem uma expressiva quantidade de estudantes negros, a representação explana a importância dos movimentos sociais na formação dos estudantes negros universitários.

De acordo com o representante, a principal conquista da Lei de Cotas vincula-se com o reconhecimento do acesso à universidade como uma possibilidade para a população negra. Se antes o mercado de trabalho era a única via possível desde a infância,

então a partir da Lei de Cotas há outras possibilidades. O coletivo discute o desafio da Lei de Cotas nos cursos de saúde, justamente por causa da elitização desta área, salientando também as cotas regionais como possibilidade de acesso de estudantes dos territórios na universidade.

O encontro com os Coletivos acima descritos ocorreu de forma virtual, em dezembro de 2021, e muitas análises e observações trazidas por seus representantes serão apresentadas na próxima seção, em diálogo com as pontuações feitas pelos participantes da segunda roda de conversa.

"Quem não pode com o pote, não coloca a rodilha na cabeça"

A rodilha é uma corda, pano ou almofada em círculo, que a pessoa coloca na cabeça para acomodar o peso que carrega. No caso do ditado, um pote com água. Aqui no Nordeste é muito comum o pote ou balde de água e a rodilha, já que ainda há muitas localidades que sofrem com a seca ou que não possuem água encanada. Essa situação faz com que adultos (em geral, mulheres) e crianças tenham que andar quilômetros para abastecer suas casas. Segundo o ditado, "quem não pode com o pote, não pega na rodilha", ou seja, se o indivíduo não será capaz de suportar o peso da responsabilidade, não deve sequer tomar a iniciativa. Dito de outro modo, se você não é capaz de fazer algo, melhor não começar.

Iniciamos esta seção com a explicação de um ditado popular e convidando o/a leitor (a) para a reflexão desta afirmação, sobretudo quando feita por um (a) professor(a) a seus alunos de educação básica. Trata-se aqui de uma fala que chama a atenção para o peso da responsabilidade? Ou seria uma forma de fazer o estudante pensar sobre suas limitações? Se não tem a certeza de que pode concluir um processo, talvez seja melhor nem iniciar? Ou é importante pegar a rodilha, sentir o peso do pote e tentar a caminhada até o fim?

Este adágio marcou a trajetória de um dos nossos entrevistados, que resolveu provar a si e aos outros que era capaz de colocar a rodilha e carregar um pote cheio de água, e ainda servir de exemplo para outros jovens. Essas e outras histórias foram contadas em uma roda de conversa com dois estudantes cotistas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O encontro virtual aconteceu em dezembro de 2021 e diversos fatores concorreram para a baixa presença nesta roda. Embora tivéssemos feito uma ampla divulgação e obtivemos retorno de estudantes interessados no diálogo, as

atividades de final de semestre e o cansaço de quase dois anos de atividades remotas em função da pandemia fizeram com que muitos não participassem do encontro. Ainda assim, mantivemos a roda com dois discentes, um do gênero masculino, quilombola e estudante de Medicina, e uma do gênero feminino, moradora do Município de Cruz das Almas, que resolve migrar para outra cidade do Recôncavo e estudar no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias. Fizemos um encontro rico e destacamos aqui pontos essenciais desse debate, assim como aquele realizado com representantes dos Coletivos Estudantis.

No que tange ao acesso à universidade, as falas dos discentes são marcadas pelo reconhecimento das Políticas Afirmativas e a consideram como uma conquista individual e coletiva

> *Eu sou o primeiro quilombola que vai fazer um trajeto da saúde no meu quilombo, cotista, da minha cota quilombola da UFRB. E eu abri caminhos também, porque, querendo ou não, já vi pessoas de onde moro, do meu quilombo, perguntarem: '– Eu posso fazer medicina?' e eu disse: '– Você só não pode ser o que você não quiser ser, porque o que você quiser ser, você pode' [...] Então, pra mim* ***é um sonho realizado, é uma questão de empoderamento,*** *porque eu cresci numa sociedade branca [...]* ***Para mim foi abrir as portas para um futuro que está muito perto, mas pra algumas pessoas ainda é utópico*** *(Estudante do BIS Medicina/CCS).*

A fala do discente da Medicina demonstra aquilo que Santos (2009) aborda em sua tese: existe uma simultaneidade na ação dos cotistas e no seu acesso à universidade; seu fazer passa ser um exemplo e acaba por inspirar outros na mesma condição de vida e realidade a buscarem esse espaço também.

Contudo, ingressar na universidade não transporta o indivíduo para um mundo sem desigualdades e preconceitos, muito pelo contrário, nesse microcosmo da sociedade esses elementos estão subliminares às vaidades dos que dele fazem parte. Nosso discente observa:

> *A minha escola era uma sociedade embranquecida, então o tempo todo eu lutei pra ser uma pessoa que, na minha questão social, na minha bolha social, não era o meu devido lugar. As pessoas o tempo todo, quando eu dizia que ia fazer medicina, elas expressavam no olhar um descaso e ao mesmo tempo indignação, e ainda respondiam algumas vezes. Chegavam a dizer que eu devia ser professor, porque era o que as pessoas do meu quilombo estavam sendo, ou então era o que era mais fácil, era o que tinha por perto [...] Eu tive uma professora branca, hétero, que nasceu numa família com a condição bem melhor que a minha, porque eu sou de escola pública, sou pobre, [...] porque eu estudava durante a tarde no ensino médio, fazia um cursinho pré-vestibular público e tinha aulas de inglês para um curso que eu fazia pelo Estado, também gratuito pela manhã, e um dia essa professora me pegou dormindo na sala de aula, ela me acordou e disse:* ***'Quem não pode com o pote, não coloca a rodilha na cabeça'.***

A ideia da competência e da causalidade provável está presente nessa argumentação. Iniciamos esta seção trazendo o ditado popular que alerta para o peso da responsabilidade. No contexto da fala do nosso entrevistado, sua professora o despertou de uma "soneca" durante a aula para desqualificar sua possibilidade de participação na sala e na escola, consequentemente, buscou com o ditado popular romper com o projeto de futuro. Ele, trabalhador, devia (na opinião da professora) rever o peso da responsabilidade em tentar seguir a trajetória educacional. Ela, na sua condição de favorecimento branca, observa que este aluno que dorme, provavelmente, terá o mesmo futuro e destino daqueles outros corpos pretos que o antecederam. A causalidade do insucesso está na sua origem e na sua condição racial. Para nosso entrevistado, felizmente, o ditado ecoou como desafio. Ele pegou a rodilha e tem segurado o pote!

Abordar as estratégias de permanência formais e informais implica mergulhar na importância dos programas institucionais, desafios para que haja a permanência material. E a importância da ajuda da família, além do acesso às bolsas e auxílios.

Eu acho que existe uma importância extrema nesses programas, porque é uma confirmação para o aluno que não tem tantas condições de que ele realmente vai conseguir se manter de alguma forma, porque no caso do meu centro, a maioria das pessoas não tem um poder aquisitivo para se manter, e muitos vêm de fora né [...] e ali (os programas institucionais) é a certeza de que eu não vou trancar a universidade porque vou poder pagar meu aluguel né pelo menos, porque a gente sabe que as bolsas são um valor muito pequeno pra o custo que se tem; na minha realidade não se encontra casas tão baratas a ponto de a gente conseguir pagar o aluguel, comprar comida e morando só com a bolsa, dependendo exclusivamente. ***Se a gente quiser viver aqui em Santo Amaro, além da bolsa, a família manda uma renda pra complementar, ou você trabalha como muita gente, então é importante (os programas institucionais), porque dá uma segurança, mas não é o esperado, sabe.*** *(Estudante do Bacharelado em Cultura, Linguagens e Tecnologias /BICULT).*

A compreensão das políticas afirmativas implica reparação histórica e social para a população negra.

A cota é uma insistência em um lugar que não foi primeiramente nosso, mas que agora tem que se tornar, que agora está se tornando. Eu costumo dizer direto que a cota pra mim é tipo uma frase de Paulo Freire, que ele falava mais ou menos que ninguém caminha sem aprender a caminhar, se aprende a caminhar, caminhando, e refazendo, e retocando esse caminho, que o sonho ele passa a ser nosso, e que esse caminhar se depara com uma estrada [...] ***então a cota é um constante modelo estrutural social para a gente caminhar****, que a gente foi sequestrado das nossas terras e que está sendo reposto agora. Para mim, é algo fundamental, algo de extrema importância, e que as pessoas deviam olhar com outros olhares (estudante de Medicina).*

[...]

***A gente precisa estar ali de alguma forma, é uma alternativa que foi criada para estarmos nos espaços**, quem sabe num futuro próximo a gente não precise de cotas, é um sonho muito lindo, chega ser quase próximo de um conto de fadas [...] (estudante do BICULT).*

O espaço institucional da universidade deixa de ser monocromático e passa a conviver com uma diversidade ainda não experimentada, o perfil discente acompanha a crescente participação de pretos, pardos e indígenas nos processos seletivos e Sisu, e como já mencionamos em outra seção, as universidades têm recebido um número cada vez maior de estudantes que demandam assistência estudantil, e na contramão deste fato estão os cortes nos recursos para as Instituições de Ensino. Isso tem provocado tensões e conflitos entre discentes e universidade, sobretudo a PROPAAE.

Em questões de programa institucionais e assistência estudantil, a permanência a PROPAAE está aí para isso, né?! Ela está aí para ajudar a gente, eu entrei como cotista, sou quilombola, e como quilombola tenho direito a Bolsa Mec, em tese porque no governo atual fecharam-se as portas, não abriram mais, os quilombolas que entrarem que se virem. E vão tocando suas vidas se quiserem continuar na Universidade, porque se não, boa-sorte e tchau. (Estudante de Medicina)

Esse desinteresse da PROPAAE de resolver nossos problemas é muito revoltante, e a forma burocrática como são feitas as coisas. Eu também entrei em 2019.1 e também só recebi 2019.2, e muita gente trancou, desistiu porque ficar um semestre sem comer esperando abrir o edital para receber um auxílio de 370 reais, porque lá no meu centro só abrem pouquíssimos, porque é um centro menor, então abrem vinte vagas pecuniário a moradia, vinte alimentações, dez para outros e cinco para outros, no final sempre acaba tendo uma comoção dos estudantes e todo mundo

tem que se virar para todo mundo conseguir, sabe? A galera realmente tem direito lá, ninguém está fraudando nada, as pessoas precisam, então, isso é muito complicado também, porque a quantidade de vagas que chega para um centro que é menor por exemplo, porque lá ainda não tem residência universitária em Santo Amaro. Então, as pessoas precisam da bolsa muito mais, digamos assim, do que em Cruz, que tem a possibilidade de ter a residência, caso a pessoa não consiga receber o valor, mas pelo menos para se virar, menos difícil, não vou dizer mais fácil, é muito revoltante o processo. (Estudante do BICULT)

Quem tem fome, tem pressa. Essa é uma máxima que não se pode discutir. São muitos os estudantes que acessam a Universidade, mas só conseguirão permanecer caso haja um mínimo de assistência estudantil, e estamos falando aqui da assistência básica: alimentação e moradia. Na roda de conversa com os Coletivos Estudantis, ocorrida em dezembro de 2021, a representante do Coletivo Indígena apresenta sua análise sobre este tema e traz também uma perspectiva de avanço a partir da mobilização. Ela diz:

A primeira coisa que eu penso, é que as universidades públicas não foram pensadas pra presença indígena, preta, e muito menos para a presença de pobres, então, neste sentido, a criação da Lei de Cotas foi sim muito significativo pra possibilitar o acesso desses públicos no ensino superior, entretanto, ao mesmo tempo que ela foi fundamental, ela não dispõe de todos os mecanismos que assegurem efetivamente a permanência desses estudantes, tanto é que tem um número de evasão nas universidades públicas, de indígenas, quilombolas, de pretos e afins. Neste sentido, ***o que eu quero dizer pra vocês é que os movimentos sociais conseguiram dialogar com o Estado, conseguiram a efetivação da Lei, agora, de certo modo, com essa efetivação houve um período de acomodação, e aí só entrar não assegura que o estudante indígena, quilombola vai sair com diploma daqui a***

quatro anos, e aí outras políticas complementares foram feitas pelas próprias universidades, a partir muitas vezes do diálogo com os coletivos, com os movimentos. Eu acho que a gente tem que avançar em um processo de reconhecimento efetivo do Estado, a partir de uma outra legislação que assegure essa permanência, e aí eu tô falando especificamente da legislação de bolsa permanência*. E a gente sabe o que está acontecendo com esta bolsa, que vem sendo desmontada paulatinamente, e neste sentido acredito que a gente avançou muito, mas estagnou por um determinado período; acho que realmente não é a hora de pensar a reformulação da lei na conjuntura política que a gente tá, mas ao mesmo tempo tentar fazer o exercício de pensar no que é possível ser melhorado dentro dessa política, e aí dentro de todos os seus aspectos de pensar permanência, de pensar moradia, de pensar estadia desses estudantes, de pensar aporte às famílias, porque como foi bem dito, muitos deles quando saem de suas casas pra universidade, deixam uma lacuna no trabalho familiar que muitas vezes é na agricultura, ou na maioria das vezes é na agricultura.* ***Eu vejo que a legislação a partir disso é uma conquista, tem que ser valorizada, mas a gente tem que ser mais crítico e pensar constantemente no aperfeiçoamento dessa política, ao mesmo tempo pensar políticas alternativas junto das universidades e junto dos movimentos sociais. (Coletivo Indígena)***

Além desta ação política junto às Instituições para garantia da permanência, os coletivos também têm promovido, um papel na acolhida, na formação de redes e no suporte afetivo e psicológico. Essa é uma das ações mais interessantes quando pensamos nas estratégias de permanência no ensino superior. A representante do Coletivo de Residentes afirma:

Como forma de permanência, eu acho que o coletivo ajuda muito nesse sentido mesmo, como eu tinha falado antes, fazer com que

esse estudante permaneça, ajudando com material, às vezes com alimentação, com o próprio apoio psicológico, e se forma um núcleo que posso chamar de "familiar", com muitas aspas, porque quando se mora dentro de uma residência, aquelas pessoas que estão ali no seu convívio diário acabam se tornando parte da sua família, com quem você vai desabafar, vai contar se sentir uma dor, vai te ajudar a levar no posto médico. Então, acredito que esse vínculo que o coletivo promove dentro da residência e também pelas próprias relações interpessoais ajuda na permanência desse estudante ou dessa estudante na sua formação acadêmica também nesse sentido, acho que promove o acolhimento de todas as formas pra manutenção desse discente dentro da universidade, eu acho que esse é o grande papel do coletivo

A representante do Coletivo Indígena concorda e traz também o conceito de aldeia para falar de coletividade:

O Coletivo Indígena é uma família, a gente chega a brincar que estamos construindo uma aldeia e fazendo uma retomada em Cachoeira, porque a grande maioria dos estudantes indígenas são do CAHL, e nesse sentido, a questão do acolhimento foi fundamental pra permanência de muitos estudantes indígenas, tanto o acolhimento mesmo de chegar e ver outros sujeitos da sua mesma identidade partilhando costumes que divergem da sociedade nacional, somos povos com nossas particularidades. Mas, ao mesmo tempo, também um acolhimento financeiro, no sentido de receber muitos estudantes indígenas nas nossas casas, assim de imediato, nessa primeira vinda para Cachoeira. Na maioria, a gente é de outros estados. É do Ceará, é de Minas, é de Pernambuco, então a gente fez muito esse movimento de acolher esses estudantes e auxiliar nos processos de documentação pra iniciar esse processo de inclusão no programa

de bolsa permanência, então a gente fez muito isso. E algumas atividades que a gente desenvolveu nesse processo: primeiro uma busca ativa, logo após o lançamento dos nomes dos estudantes indígenas do edital específico, a gente faz uma busca ativa de identificação desses estudantes, tentando identificar os povos, os nomes, quais centros vão pra gente prestar o acolhimento, posteriormente. E uma das ações que acho que mais aproxima a gente enquanto estudante, enquanto coletivo, são os eventos, os encontros de Estudantes Indígenas, e até então foram realizados dois encontros. A gente reuniu esses estudantes, dialogou sobre permanência, dialogou sobre as nossas particularidades, as nossas trajetórias, as dificuldades de estar na Universidade, então, partilhar isso foi muito importante também para que muitos permanecessem.

São muitas as questões que envolvem o acesso, as ambiências e a permanência no ensino superior. As políticas institucionais para a garantia das trajetórias estudantis, assim como a própria existência da Universidade, vêm sendo duramente atacadas ao longo dos últimos anos. Resistência tem sido uma palavra insistentemente repetida nos coletivos. Tem cada vez mais ganhado corpo a ideia de que o "aquilombamento" e a formação política são as estratégias mais acertadas nesse momento tão delicado para a educação superior pública.

Considerações finais

A UFRB é uma política afirmativa. Esta afirmação dá a ideia e a dimensão do que esta instituição representa para o Estado da Bahia e para o território do Recôncavo, onde está localizada. Sua gênese remonta aos primórdios de luta pela independência da Bahia e do Brasil. Sua perspectiva de inclusão e valoração da região e do Nordeste está presente na construção e implantação da Federal do Recôncavo.

A materialização da universidade no século XXI representa a possibilidade de ampliação do número de vagas disponíveis nesta modalidade de ensino, e quando surge, a UFRB traz consigo as políticas afirmativas recém-implantadas na UFBA. Desde sua origem, o acesso de discentes se deu por meio das políticas de reserva de vagas.

Mesmo diante desta singularidade na sua criação, observou-se que a instituição, assim como muitas outras instituições no Brasil, não tabulou de forma sistemática a raça dos ingressantes e matriculados. Esse indicador ficou submerso e invisibilizado para pesquisadores e para a própria comunidade.

O debate sobre as razões para a invisibilização destes dados conduz a três hipóteses. A primeira se refere ao poder da informação e ao uso científico e político que poderia gerar. Neste caso, a percepção do dado como fonte de pesquisa e de informação não teria sido compartilhada. Numa segunda hipótese, tem-se a ideia de prevalência dos campos ideológicos da democracia racial, onde o modelo velado de racismo à brasileira invisibilizaria o quesito raça, como o fizeram nos censos demográficos por anos, pois afinal: "todos seriam iguais". O terceiro, em consonância com o segundo, seria um fator delimitador da importância e alcance das políticas afirmativas para a região. Pois a apresentação dos dados poderia servir como estímulo para que outros jovens da comunidade percebessem a universidade com um lugar de acesso, formação e transformação social. E assim, oriundos de outras classes e raças, poderiam fragilizar o projeto de poder estabelecido para os herdeiros das elites.

Na perspectiva da terceira hipótese, é possível recordar o discurso existente no senso comum no momento de implantação das cotas: "as cotas irão desqualificar a formação universitária" e "o nível dos egressos e dos cursos agora será muito baixo". De uma forma ou de outra, havia no senso comum a ideia de que a democratização do acesso ao ensino superior iria ser responsável pela desqualificação das instituições públicas. As pesquisas desenvolvidas em diversas universidades brasileiras a partir de dados do INEP e do Censo da Educação Superior demonstraram o contrário.

Esse imaginário produzido pelos que negavam a democratização do acesso infiltrou-se em diversas esferas da sociedade civil e sabotou a coleta dessas informações, dificultando o monitoramento e acompanhamento das políticas afirmativas.

As políticas afirmativas e a interiorização da universidade alteraram o perfil discente e colocaram aos avessos os preconceitos e discriminações, veladas ou não, existentes na educação superior. O novo perfil apresentado nos dados e números deste relatório revela que a população, que antes estava à margem e cujas expectativas futuras eram limitadas e excludentes de uma formação qualificada, agora integram esta instituição.

Na UFRB, a coleta sistemática das informações de raça e origem escolar e de renda passaram a ser efetivamente compartilhadas a partir da implementação da Lei 12.711/12. Este processo ainda requer ajustes, uma vez que não estão disponíveis os perfis e quantitativos dos solicitantes no Sisu. Ou seja, quem de fato está buscando a UFRB e em quais cursos. Esses dados contribuiriam para o avanço no debate sobre a reserva regional de vagas. Assegurando que os centros urbanos com menores indicadores educacionais e humanos tivessem reservadas para os seus cidadãos a oportunidade de disputas destas vagas. Uma vez que os coletivos estudantis identificam uma migração de mentes em busca de cursos de alta demanda e prestígio.

Retomando esse debate, a migração/fuga de mentes, neste caso, está orientada pela escassez de vagas nos centros urbanos de origem e, principalmente, pela ideia de mobilidade econômica e social que cursos como Medicina propiciariam a estes sujeitos. Ressalta-se que em muitos casos os migrantes reúnem as condições legais para a disputa das vagas existentes, principalmente a origem popular e de escola pública.

A necessidade de que as políticas afirmativas estejam impregnadas nas pró-reitorias acadêmicas e administrativas é um ponto-chave deste estudo. A pregnância, tal como discutida acima, torna-se necessária para que no planejamento orçamentário, nas normas de gestão administrativa e de pessoal, como também nas ações de extensão, ensino e pesquisa, tenha-se a percepção de que há, nesta instituição, um perfil estudantil que destoa daqueles com os quais a maioria dos docentes e técnicos vivenciaram na sua formação superior.

Esse perfil requer políticas transversais que sejam ao mesmo tempo orçamentárias, administrativas, pedagógicas, científicas e socialmente referenciadas, e que reduzam as carências materiais e simbólicas com que chegam à instituição.

Noutro campo, há uma cobrança da necessidade de envolvimento e engajamento nas questões da universidade e das políticas afirmativas dos discentes e seus coletivos. A fluidez e fugacidade das instâncias representativas estudantis não possibilitam a ocupação dos espaços de representação política nos conselhos superiores.

Essa constatação reflete no cotidiano das deliberações institucionais tomadas e sem debate ou discussões na categoria estudantil, principalmente no que tange às Ações Afirmativas. De certa forma, esta anomia política diz respeito à ausência de regras de atuação e de representação dos movimentos sociais estudantis, nas instâncias

deliberativas da instituição. Embora os estudantes percebam e compreendam a existência de uma política de fomento que assegura a permanência destes no ensino superior, não há uma compreensão dos processos e das regras que formalizam essa política. Logo, há um descompasso entre a política, seus executores e a população assistida.

Este descompasso é percebido nas performances, em sua maioria, individuais. E, neste sentido, as pautas nem sempre são expressões de uma vontade geral, nem expressam um bem comum coletivo.

Nos coletivos estudantis entrevistados, há um divisor de águas que demonstra bem as características de organização e comportamento político dos indivíduos que dele fazem parte. Os coletivos étnicos – Quilombolas e Indígenas – apresentam um discurso uníssono em relação ao acesso e ao acolhimento dos seus na universidade. Há coletivos que acompanham a matrícula, escolha de local de moradia, locais de alimentação etc., como também orientam nas coletas de documentos para a seleção de bolsas e outros auxílios. Desde cedo, demonstram aos ingressantes a importância do coletivo local, estadual e nacional, na manutenção e preservação de uma política de permanência.

A tese que se apresenta reúne: engajamento político, planejamento administrativo-pedagógico-acadêmico, acompanhamento pedagógico, formação política e crítica, PNAES, investimentos, democracia e liberdade, ciência e práticas sociais que valorizem a cultura e o povo de cada lugar. Esse mosaico de palavras e conceitos aqui apresentados são expressões necessárias para a manutenção da Lei 12.711/2012, cuja eficácia e eficiência estão registrados na colação de grau da turma de medicina mais preta do Brasil (Figura 4).

Fonte: capa da Revista Raça, outubro de 2019

Figura 4 - Formandos de Medicina da UFRB, 2019

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade nova**: textos críticos e esperançosos. Salvador: EDUFBA; Brasília DF: Editora UnB, 2007.

BAIARDI, Amilcar. O papel do Imperial Instituto de Agricultura na formação da Comunidade de Ciências Agrárias da Bahia. *In*: **7° Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**. São Paulo, 2000.

BAIARDI, Amilcar. O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura e as mudanças na agricultura e na agroindústria da Bahia na segunda metade do séc. XIX. *In*: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 1999. **Anais...** Curitiba, 1999.

BRASIL. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Censo demográfico de 2010**: educação: amostra. Salvador: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ba&tema=censodemog2010_educ. Acesso em: 1º jul. 2016.

BRASIL. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Mapa da educação superior**. Brasília, 2004. 85p.

BRASIL. **Nota técnica**: indicadores para monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 1º jul. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 1º jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm. Acesso em: 1º jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1º de jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: htt://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1º de jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 1º de jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Gerais**: plano de desenvolvimento da educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: microdados 2004-2013. Brasília, 2015. Disponível em: http://seriesesta s cas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7. Acesso em: 1º de jun. 2016.

CPA UFRB. **Relatório de Autoavaliação Institucional:** Relatório Parcial do Quarto Ciclo Avaliativo 2018-2020, Cruz das Almas, CPA/UFRB, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2019/Relatrio_de_Autoavaliao_Institucional_.pdf . Acesso em: 20 de jun. 2022.

FRAGA, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. *In*: **UFRB 5 anos**: caminhos, histórias e memórias. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução George Sperber, Paulo Soethe e M. Moura. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HERINGER, Rosana. Dez anos de ações afirmativas: mapas, balanços, aprendizados. **Caderno do GEA**, n. 12, p. 11-12, 2012. Disponível em: http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf. Acesso em: 1º ago. 2016.

HERINGER, Rosana. Organizando o pensamento: desafios da rotina acadêmica num curso de pedagogia. *In*: SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sônia M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE 2004-2009. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez., 2013b.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013a.

RODRIGUES, Flávia Santana; SILVA, Jair Batista da. Juventude, desigualdades e mercado de trabalho na Bahia. **Bahia Análise e Dados**, Salvador, v. 21, n. 1, p. 155-176, 2011.

SANTOS, José Raimundo de J. **Juventude, universidade e conhecimento:** o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24061

SANTOS, José Raimundo de J. Estratégias formais e informais de permanência da população negra no ensino superior: representações e percepções dos "cotistas" da UFAL. *In*: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2007. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf. Acesso em: 11 jul. 2016.

SANTOS, José Raimundo de J. Reconhecimento e trajetórias acadêmicas de jovens de origem popular na UFRB. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/. Acesso em: 11 jul. 2016.

SANTOS, Wanderley G. dos. Teoria social e análise de políticas públicas; Perfil de desequilíbrio e paradigmas de análise. *In*: SANTOS, Wanderley G. dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Capítulo 4

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFMG

Rodrigo Ednilson de Jesus[1]

1 - "Ações Afirmativas: por que não?" Breve histórico da implementação das ações afirmativas e da Lei 12.711 na UFMG

Ações Afirmativas: por que não? Esta pergunta, que dá título ao artigo escrito pela fundadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG, que foi publicado no Boletim UFMG, do dia 2 de maio de 2002, é muito emblemática da história das políticas afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de artigo que inaugurou o debate público sobre Ações Afirmativas no âmbito da UFMG. Como procurou mostrar logo no início do texto, a autora compartilha com a comunidade acadêmica da UFMG "um debate (que) vem tomando espaço nos noticiários e na arena política: as ações afirmativas para o povo negro. Uma questão polêmica e inovadora, mas antiga para aqueles que integram ou que mantêm contato com o movimento negro brasileiro" (GOMES, 2002).

Mulher autodeclarada negra, professora emérita da UFMG e com vasta produção teórica no campo das relações raciais no Brasil, a professora Nilma Lino Gomes, vinculada à Faculdade de Educação, nunca ocupou um cargo de gestão central na universidade em que se formou e construiu boa parte de sua carreira. Entretanto, mesmo sem integrar o conjunto de gestores da UFMG no momento atual, compreendemos que a realização de uma entrevista com a responsável por elaborar, propor e dirigir, por mais de uma década, o Programa Ações Afirmativas na UFMG, seria fundamental para compreender o lugar *sui generis* desta política na Universidade Federal de Minas Gerais.

[1] Além do autor, o desenvolvimento do estudo contou com a colaboração das seguintes pesquisadoras: Natália Silva Colen e Sílvia Regina Costa.

Tendo ingressado como professora da universidade no ano de 1995, ela teve papel destacado na construção de políticas de permanência para estudantes negros na UFMG, além de orientar boa parte dos debates sobre políticas de acesso e permanência de estudantes negros e negras até os dias atuais. De acordo com ela:

> *Acho que o debate sobre as ações afirmativas na nossa universidade se inicia com a aprovação do projeto que deu origem ao Programa Ações Afirmativas na UFMG. Nós concorremos a um edital (me parece que foi o final de 2001) e que o recurso veio em 2002. Foi um edital inédito no Brasil, muito motivado pela Conferência de Durban e os impactos da conferência em nosso país; a presença da militância negra; a pesquisa do IPEA[2] que tinha acabado de sair e subsidiou com dados a diplomacia brasileira que levou para Conferência de Durban, mostrando o grande abismo racial no Brasil, nas mais diversas áreas e, em especial, na educação. (...) O fato de o IPEA ter desagregado os dados de raça/cor, e essa pesquisa ter subsidiado o debate sobre o tema, contribuiu para que iniciativas começassem a acontecer, e a Fundação Ford, que naquele momento já fazia várias dotações de pesquisa sobre a temática racial, de mulheres, etc., faz uma dotação de pesquisa e transfere esse recurso para o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O LPP cria um programa chamado Políticas da Cor na Educação Brasileira, e esse edital abre para propostas de pesquisas e de intervenções que visassem o acesso e/ou a permanência de jovens negros e pobres na universidade. Eu estava terminando a minha tese de doutorado em 2002 e já estava participando das discussões nacionais sobre este tema. Foi aí que eu, Luiz Alberto e um*

[2] HENRIQUES, R. M. *Desigualdade Racial no Brasil:* evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acesso em: 12 mar. 2003.

conjunto de colegas[3]*, decidimos concorrer a esse edital e conseguimos um recurso de R$ 60.000,00. Para recebermos este recurso, nós propusemos um projeto de extensão que trabalhasse com áreas que considerávamos nevrálgicas e que precisavam de investimento acadêmico para que estudantes que já estavam na universidade pudessem ter condições de construir uma carreira acadêmica tão digna quantos estudantes não negros da universidade. Então, propusemos a realização de cursos em áreas como metodologia de pesquisa, elaboração de trabalhos científicos, cursos de línguas, cursos de computação. O cenário era gritante: tínhamos jovens negros e negras na universidade que, por exemplo, não tinham computador e não sabiam mexer com as ferramentas. A universidade naquela época, nem o governo federal, não tinham programas como "Meu Computador", por exemplo. Nada acontecia. A UFMG e as outras universidades eram assim: você entra e se vira. Todo mundo entrou pelo mérito e cada um segue seu rumo. (...) Na época, muito mais do que hoje, a leitura que as pessoas faziam é que a desigualdade racial estava subsumida na desigualdade econômica. Então tem assistência estudantil, por exemplo a Fundação Mendes Pimentel, que é suficiente para garantir uma permanência digna para estudantes pobres, de modo geral, onde também estão incluídos os negros. Assim, ao propor uma ação de extensão especificamente voltada para estudantes negros, ele problematizava essas e outras questões. Para sermos aprovados, na época, o projeto precisava de uma assinatura da reitora, precisávamos de uma carta institucional que encaminhasse nosso projeto. Nós contamos muito com a parceria do Edson, que era o*

[3] Professores integrantes do projeto: Nilma Lino Gomes (coordenadora – FAE/UFMG), Adriana Pagano (FALE/UFMG), Ana Maria Rabelo Gomes (FAE/UFMG), Antônia Vitória Soares Aranha (FAE/UFMG), Aracy Alves Martins (FAE/UFMG), Célia Maria Magalhães (FALE/UFMG), Elânia de Oliveira (Centro Pedagógico/UFMG), Inês Assunção de Castro Teixeira (FAE/UFMG), Juarez Tarcísio Dayrell (FAE/ UFMG), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (FAE/UFMG), Maria Aparecida Moura (ECI/UFMG), Maria Cristina Soares de Gouvêa (FAE/UFMG), Rildo Cosson (Câmara dos Deputados – CEFOR) (GOMES, 2003).

Pró-reitor de Extensão, e a Marizinha, que era a Pró-reitora adjunta, que tinham uma visão mais ampliada de extensão. Marizinha abraçou com muito carinho a ideia do projeto e nos ajudou a conseguir a assinatura da Reitoria. Na tarde do último dia, fui até a sala da Reitoria, em que eu nunca havia entrado, e no meio de um monte de papéis assinou e me deu. Importante dizer que havia uma resistência, à época, da universidade, daquela gestão da época em relação às ações afirmativas. Eu e o Luiz Alberto colocamos esse projeto nos Correios do Shopping Del Rey quase às dez da noite. Então foi uma loucura!

Vinte anos após a aprovação do Programa Ações Afirmativas na UFMG, tivemos a oportunidade de entrevistar, no âmbito da pesquisa **"Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros"**, o atual coordenador do Programa, que, apesar de ter participado como bolsista em um projeto de extensão do Ações entre 2002 e 2004, período em que cursava Pedagogia na Faculdade de Educação, só retornou a esta universidade na condição de docente no ano de 2021. Ao refletir sobre seu percurso na Pedagogia e como membro do Programa Ações Afirmativas, o atual coordenador nos apresenta outra perspectiva complementar daquele período:

Eu e você somos contemporâneos de graduação, não é? Somos contemporâneos também de dois grandes projetos na Faculdade Educação: o Observatório da Juventude e o Programa Ações Afirmativas na UFMG. Em algum momento da trajetória desses programas, inclusive, houve o compartilhamento de espaços, de ideias e de pessoas, através de uma parceria chamada por nós de Observações. No Programa Ações Afirmativas desde o ano de 2002, há quase 20 anos, eu fui bolsista de extensão desse programa que teve um protagonismo de trabalhar numa perspectiva de fortalecimento acadêmico de estudantes negros. O que a gente consegue perceber, do ponto de vista histórico, é que há 20 anos você não tinha, de maneira tão intencionada, a questão de uma disputa pelos espaços acadêmicos no sentido das

cotas. Você vai lembrar muito bem daquele primeiro seminário de que a Nilma participou, do processo de democratização do ensino superior[4]*, e quando saiu lá fora gerou todo aquele burburinho, porque a UFMG foi muito resistente em adotar as políticas de ações afirmativas que depois foram institucionalizadas por meio da Lei 12.711, que tornou obrigatória a questão da adoção das cotas na graduação. Posteriormente, a resolução 1 de 2017 da UFMG vai ampliar esta política para o nível da pós-graduação. Então, fazer parte da história do Programa Ações Afirmativas na UFMG é dizer um pouco desse lugar e desse movimento histórico que foi gradativamente sendo construído: primeiro com a questão do fortalecimento estudantil de jovens negros e negras com baixa renda. A meu ver esta iniciativa é muito próxima a uma política adotada pela Fundação Ford, com o objetivo de promover o fortalecimento acadêmico no pré-acadêmico, para depois se tornar o acadêmico nível mestrado. Então, você consegue perceber que o programa foi um sujeito político que pautou o processo de democratização e acesso da população negra no ensino superior, primeiro na graduação e posteriormente, com a sua gestão e de Shirley*[5]*, na pós-graduação.*

Embora tenhamos observado que, mesmo tendo sido estudantes ou professores da universidade ao longo da década de 2000, poucos foram os entrevistados que acompanharam, de perto, os momentos de proposição e criação do Programa Ações

[4] O seminário intitulado "Inclusão Social: um debate necessário" foi realizado na UFMG no ano de 2006 e provocou uma grande mobilização interna e externa em torno do debate sobre democratização da UFMG. Alguns elementos da memória do seminário, que não se reduziu ao momento presencial, estão disponíveis em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/index.php Acesso em 9 maio 2022.

[5] Shirley Aparecida de Miranda é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Foi co-coordenadora do Programa de Ações Afirmativas na UFMG entre os anos de 2013 e 2019. Atualmente é integrante da Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e diretora de Políticas de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG.)

Afirmativas na UFMG, e poucos foram os que se engajaram nos debates em torno da implementação de políticas com recorte racial na universidade, o que reforça a importância de reproduzirmos de modo detalhado as narrativas da fundadora e do atual coordenador do Programa Ações Afirmativas sobre o período. Talvez, por não acompanharem de perto a trajetória inicial do Programa Ações Afirmativas, alguns dos entrevistados, mesmo sinalizando uma adesão entusiasmada com as políticas de cotas, não deram tanto destaque à dimensão do fortalecimento acadêmico de estudantes, como pontuou o atual coordenador do Programa. Se olharmos para a evolução dos debates em torno deste tema, podemos observar que, aos poucos, as dimensões da permanência e da diplomação surgiram na cena, mesmo em um cenário em que a dimensão do direito ao acesso às universidades foi mais enfatizada. Ainda assim, incorporando reflexões sobre a permanência no espaço acadêmico, pouco se falou da permanência bem-sucedida, como gostava de demarcar a fundadora do Programa.

Nas falas de muitos dos entrevistados, pudemos notar as referências feitas às contribuições do Programa Ações Afirmativas e, de modo especial, à sua fundadora, para o processo de democratização da UFMG e da sociedade brasileira. Uma das gestoras entrevistadas enfatizou o papel educativo das intervenções feitas pela fundadora do Ações Afirmativas:

> *Na época (por volta de 2002) a gente conversava muito sobre as cotas, mas havia uma tendência a se discutir a questão das cotas socioeconômicas. Eu me lembro de estar em um debate aqui no auditório da Reitoria, em que ouvi uma fala dela que foi imprescindível, quando ela disse da importância das cotas raciais. Creio que isso mudou a minha percepção e a percepção de várias pessoas que estavam lá.*

Outro gestor entrevistado associou a emergência de políticas democratizantes na UFMG à existência do Programa Ações Afirmativas.

> *É aquilo que ela sempre fala: Movimento negro educador. Então, nós sabíamos – em 2014 eu tive o prazer de entrevistar Nilma no*

programa de rádio do Pensar a Educação, Pensar o Brasil – sobre a luta que estava acontecendo para que a universidade adotasse medidas de Ações Afirmativas. Então, a PRAE não inaugura a luta. A PRAE é herdeira e expande. Porque antes nós tivemos toda a luta do Programa Ações Afirmativas da FAE, especialmente, dizendo: "Ô, UFMG... e aí?" A UFMG teve um debate dentro do Conselho Universitário antes da criação da PRAE, inclusive, que ficou aquém do que desejava o Programa Ações Afirmativas. Para o Programa Ações Afirmativas, eu me lembro da entrevista com Nilma, naquele momento em que ela falava: "Olha o bônus, nós não vamos dizer que não foi um avanço, mas foi um avanço muito aquém daquele que se desejava. Porque podemos mais". E a Lei de Cotas pressiona a UFMG, porque o debate interno não estava sendo simples. Você sabe, a UFMG tem uma história de ambiguidades. Ela é uma universidade decisiva na história de Minas, na luta contra a ditadura, para falar do período mais recente, mas também sabemos de uma ambiguidade de uma UFMG que era branca; uma UFMG como a gente ironiza: da tradicional família mineira.

As ambiguidades a que se refere o entrevistado podem ser identificadas nas análises feitas por Colen e Jesus (2018), em um artigo intitulado "Um debate sobre as disputas e tensões em torno da democratização da universidade: o posicionamento institucional da UFMG". No referido artigo, os autores se propõem a apresentar e discutir os posicionamentos institucionais da UFMG em relação às políticas de democratização do ensino superior, no período de 2002 a 2014, a partir dos discursos dos reitores desta Universidade. O quadro elaborado por eles sintetiza algumas informações referentes aos três períodos de gestão estudados (2002 a 2014) e apresenta, além dos posicionamentos dos reitores durante a gestão, o contexto político do período.

Quadro 1 - Caracterização dos reitores

Reitor(a)	Período de Gestão	Área de Formação	Maior inclinação das posições	Contexto político do período de gestão
Ana Lúcia Gazzola	2002-2006	Letras e literatura	Mais favorável às cotas sociais em detrimento das cotas raciais	Efervescência nos debates sobre ações afirmativas (2002) início da política nas universidades por meio de bônus (2004) PROUNI
Clélio Campolina	2006-2010	Engenharia elétrica e eletrônica	Contrário às cotas sociais e raciais. Apoio à manutenção da política de bônus	(2007) implementação do REUNI. Investimento na política de bônus
Ronaldo Tadeu Pena	2010-2014	Engenharia e economia	Mais favorável às cotas sociais em detrimento das cotas raciais	Implementação da política de cotas, que ganha estabilidade jurídica em 2012

Fonte: COLEN; JESUS (2018).

De acordo com os autores, as políticas universitárias orientadas para a democratização do acesso ao ensino superior na UFMG, colocadas em práticas nos períodos analisados, estavam em estreita sintonia com os posicionamentos públicos manifestados pelos dirigentes da UFMG. Citando a fala da reitora Ana Lúcia Gazzola, os autores evidenciam como a resistência ao reconhecimento das desigualdades raciais esteve na base da opção por políticas com recorte social.

> Existe, no Brasil, uma grande necessidade de ampliação das vagas no Ensino Superior. O atendimento que o País presta aos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior é de apenas 12%, o que é extremamente baixo, mesmo comparado com outros países em desenvolvimento ou até outros que estão vivendo crises piores que a brasileira. [...] É importantíssimo ampliar esse número, mas sabemos que a ampliação tem que significar, também, maior democratização do acesso. Os cursos noturnos permitem essa maior democratização porque incluem o aluno que precisa trabalhar, e é fundamental que a Universidade Pública de qualidade se abra e crie condições para esse aluno. Além disso, as vagas do noturno indicam um percentual muito maior de alunos egressos da rede pública e maior possibilidade de inclusão étnica. Hoje, temos 40% dos alunos egressos da rede pública, mas, quanto mais crescermos no noturno, maior será o percentual desses alunos (UFMG Diversa, 2003).

Publicado no Boletim UFMG de 21 de março de 2006, o posicionamento do reitor da UFMG eleito para a gestão de 2006 a 2010, Ronaldo Tadeu Pena, em sua primeira entrevista coletiva como dirigente da instituição, é muito ilustrativo dos desafios enfrentados pelo grupo pró-cotas na Universidade.

> Questionado pelos jornalistas sobre a posição da Universidade em relação à implementação de cotas, como forma de ampliar o acesso à Instituição, Ronaldo Pena comentou a política preferencial, aprovada, em 2004, pelo Conselho Universitário: “A UFMG não é partidária das cotas raciais. Nossa política busca democratizar o acesso ao expandir a possibilidade de que estudantes de baixa renda ingressem no ensino superior”, disse o Reitor, lembrando que, hoje, na UFMG, cerca de 40% dos alunos matriculados provêm de escolas públicas. “Existe hoje, no Congresso Nacional, uma lei que prevê a obrigatoriedade de cotas nas universidades. Tal lógica fere a autonomia universitária”, diz

> Pena. O Reitor defende a instalação de metas a serem alcançadas pelas instituições, com o intuito de democratizar o ensino. "Para cumprir tais metas, cada universidade investiria em seus próprios mecanismos de inclusão", diz. A atual política da UFMG prioriza a abertura de cursos noturnos, capazes, segundo pesquisa realizada na Universidade, de ampliar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior (Boletim UFMG, 2006).

As reflexões feitas pela fundadora do Ações Afirmativas sobre o período que antecedeu a votação do bônus sociorracial pelo Conselho Universitário da UFMG, no mês de maio de 2008, são muito ilustrativas das tensões e das disputas presentes na instituição naquele período.

> *Todo este clima (de debates internos) começou a pressionar a Reitoria. E aí ela começou a dar respostas. A primeira resposta foi: então nós vamos democratizar abrindo cursos noturnos. Mais cursos noturnos, e achou que estava fazendo uma coisa maravilhosa. Primeiro porque você não abre cursos noturnos assim, só por querer. É preciso estrutura, biblioteca, funcionários. Você tem que ter professor para dar aula. Aí a gente não tinha toda esta estrutura. Fora que acontecia uma reação negativa de muitos setores, dentre os quais muitos falaram que não iriam trabalhar à noite e não iriam trabalhar com estudantes de baixa qualidade. Então furou a proposta da Reitoria. E a Reitoria pressionada pelo externo e pelo interno. Qual era nossa tensão no interno? Era fazer coisas. Até então, o Ações não tinha ido até a Reitoria reivindicar nada. Estávamos fazendo nosso trabalho e impactando. E tudo que a gente fazia, mandávamos convite para a reitora e para a pró-reitora de extensão. A extensão sempre ia, sempre estava conosco. Houve uma situação, inclusive, em nosso primeiro seminário com a vinda de Nilcea Freire, com um desencontro, e a Nilcea me ligou. Porque houve um desencontro da assessoria dela conosco para*

falar que ela poderia vir. A gente estava contando que ela não viria. Aí corremos e fomos buscar a reitora. E havíamos convidado a nossa reitora à época, a Ana Lúcia Gazzola, e ela não respondeu nem nada. Quando a Nilcea chegou (...) nós estávamos na cantina da FAE, comendo pão de queijo e o celular dela tocou. Era nossa reitora chamando ela até o gabinete para ser recebida pela outra reitora. (...) E aí ela falou: "Olha, eu estou sendo convidada para ir até lá no gabinete dela". Olhem: ela estava convidando a reitora Nilcea para ir até lá, mas ela não foi até o nosso evento. Porque ela ir ao nosso evento seria uma demarcação de posição da Reitoria em relação àquele tema que estava sendo discutido na UFMG durante sua gestão.

Ela revela ainda que todas as movimentações internas protagonizadas pelo Programa Ações Afirmativas não foram suficientes para mover a UFMG de sua resistência inicial. Entretanto, a universidade, em geral, e o corpo docente, em particular, não ficaram totalmente alheios ao cenário nacional, e as inevitáveis comparações entre as diferentes dinâmicas das universidades.

As decisões que iam pipocando em muitas universidades, com as aprovações de modalidade de cotas – as mais diversas – foram tencionando a universidade, que inspirada na Unicamp, que lançou a ideia de pontuação adicional, ela lançou a ideia do bônus. Naquele momento, o Ações Afirmativas fez uma virada política. A gente já tinha convidado todo mundo para falar, o projeto já havia crescido, tínhamos pesquisa, tínhamos estudantes, produção de livro sendo realizada. Então, quando houve a aprovação do bônus pelo conselho, nós falamos: vamos lá debater também. Nós resolvemos propor para a Reitoria que, em vez de implementar bônus, implementasse cotas. E aí resolvemos marcar uma reunião com o reitor. (...) Na época já não era mais a Ana Lúcia Gazzola. Agora era o Ronaldo Pena e a Heloisa Starling. A Heloisa estava mais aberta, e o Ronaldo

mais fechado. Então nesta reunião apresentamos para o reitor o que aquele grupo de professores estava reivindicando, e ele falou que o CEPE já havia aprovado a questão do bônus e não adotaria as cotas raciais, mas abriu a possibilidade da gente apresentar a nossa proposta para o Conselho Universitário. Ele permitiu que uma pessoa do grupo pudesse ir à reunião do Conselho Universitário apresentar a nossa proposta, uma vez que o conselho estaria votando uma proposta de democratização do acesso. (...) À época Antônia Vitória era diretora da Faculdade de Educação, era do Ações Afirmativas, e estaria presente na reunião. Ela sabia de colegas também que eram favoráveis ao debate, que estavam ficando mais sensíveis ao debate. A palavra era mesmo sensibilidade. Na época surgiu o movimento dos estudantes, Movimento Afirmando Direitos, que a Fernandinha Dias[6] *coordenava. O MAD foi superimportante, pois ele organiza estudantes do Observatório da Juventude, do Ações Afirmativas, de outros cursos da UFMG, incluindo os estudantes vinculados à Cláudia Mayorga e ao Conexões de Saberes. (...) Chegaram à conclusão de que eu deveria ser a pessoa para falar e teríamos meia hora. Eu me lembro que passei a noite com Ana Laborne, minha ex-orientanda e grande amiga hoje, estudando aqueles dados que tinham acabado de sair em uma publicação maravilhosa do Mário Theodoro: os 120 anos da Abolição. (...) Eu nunca tinha entrado na sala do Conselho Universitário. (...) Então, entrei para falar e não falei nada de que nossa proposta era cotas. Eu apresentei os dados. Falei da pesquisa do IPEA, falei das nossas lutas, das nossas demandas… e o que foi mais interessante é que eu tinha a princípio meia hora, e na hora que*

[6] Fernanda Vasconcelos Dias atualmente é estudante de Doutorado em Antropologia e Educação pela Teachers College, Columbia University, nos Estados Unidos, e bolsista de Doutorado Pleno no Exterior da Fundação CAPES, Ministério da Educação, Brasil. Concluiu o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2011, após ter sido bolsista do Programa Observatório da Juventude da UFMG durante sua graduação em Pedagogia entre os anos de 2044 e 2008, período em que coordenou o Movimento Afirmando Direitos (MAD).

cheguei lá na recepção me falaram que o conselho tinha dado quinze minutos. Eu fiquei com muita raiva, porque você vai vendo as formas do racismo nos tratar. Me deu vontade de falar: se for para brincar, estou indo embora. Mas depois pensei que tinha muita coisa em jogo, muitas pessoas aguardando. Não era uma decisão só da Nilma. Costumo dizer que tirei o relógio, coloquei ele na minha frente e liguei um motorzinho. Terminei em 15 minutos e, quando terminei, fui aplaudida. Quando saí me perguntavam: como foi? E eu não sabia nada, porque ninguém fala nada. Eu só via algo na expressão dos conselheiros: via alguns felizes e outros com ódio.

O relato sobre o resultado da defesa pelo bônus sociorracial, como passou a ser nomeado, nos dá uma noção do significado da "vitória parcial" conquistada pelo Ações. As reações de professoras vinculadas ao Ações, ao saberem da decisão do Conselho Universitário, dá significados concretos ao pensamento da primeira coordenadora do programa: "Não era uma decisão só minha".

Depois da sessão do Conselho Universitário, fui à noite para a Faculdade de Educação, porque eu iria dar aula na pedagogia. Falei com as minhas alunas que eu deixaria o celular ligado porque estava acontecendo uma coisa muito séria naquele dia. Deveria ser umas 8 e pouco da noite e me liga Antônia, dizendo: ganhamos! Quando ela disse "ganhamos", estava a Aracy entrando pela sala. Eu chorava, a Aracy chorava e Antônia chorava pelo telefone. E Antônia foi explicar: olha gente, a gente não ganhou tudo. A gente estava pleiteando 10% (10/10) E tá quase aprovando os dez, aí entra um colega da Medicina e propõe cinco para o racial. Então, ficou 10% para escola pública e 5% para pretos e pardos. Aquilo para a UFMG, pra nós, para o movimento negro, era uma vitória, entendeu?

UFMG

BOLETIM

N° 1611 - Ano 34
26.05.2008

- Capa
- Responsabilidade social?
- Dissertação associa estresse fisiológico a ausência de cabelo
- Acesso em forma de bônus
- A história que as árvores contam
- Acontece
- Ser criança na metrópole
- Edições Anteriores

Acesso em forma de bônus

Conselho Universitário aprova pontuação extra para candidatos com menos recursos; medida inclui adicional para negros

Da redação

A UFMG já tem seu mecanismo de inclusão socioeconômica para acesso a seus cursos de graduação. A partir do Vestibular 2009, candidatos que freqüentaram a escola pública da 5ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio contarão com bônus de 10% sobre a pontuação obtida no concurso. E para os que, com a mesma trajetória escolar, se declararem negros, a pontuação adicional será de 15%. Os bônus serão concedidos nas duas etapas do concurso.

O texto aprovado no último dia 15 de maio pelo Conselho Universitário determina que o mecanismo valerá ao longo de quatro anos, nos vestibulares de 2009 a 2012. Nesse período, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) realizará estudos anuais que serão encaminhados para avaliação do Conselho Universitário com vistas a um balanço em 2011. "Uma nova decisão será tomada, mantendo ou alterando as medidas agora adotadas", informa o reitor Ronaldo Tadêu Pena.

De acordo com estudo feito pela Pró-Reitoria de Graduação – ainda sem considerar o adicional para os alunos negros –, o bônus aprovado deverá ampliar consideravelmente o índice de alunos oriundos de escolas públicas. Projeções realizadas com base no Vestibular 2006 – que aprovou 35% de alunos de escolas públicas – indicam que os ingressantes provenientes da rede pública deverão corresponder a 50% dos aprovados, igualando-se aos de escolas privadas. O bônus para os alunos afro-descendentes não constava da proposta original levada ao Conselho Universitário e foi incluído a partir dos debates na reunião em que foi tomada a decisão sobre o novo mecanismo.

De acordo com Ronaldo Pena, a medida segue linha diferente da política de cotas, porque não se baseia em simples reserva de vagas. "O bônus depende diretamente do aproveitamento do aluno, o que valoriza o mérito do estudante que teve mais dificuldades para estudar e, ainda assim, se aproxima da aprovação", argumenta. Para ele, o bônus vai equilibrar as condições de competição entre alunos de escolas públicas e privadas, sem prejudicar os últimos.

Fonte: Boletim UFMG, 2008

Figura 1 - Aprovação da política de bônus na UFMG

2 - Indicadores de acesso e permanência na universidade, com foco nos beneficiários da Lei 12.711

A gestora vinculada à PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) define este espaço como o coração da universidade, "lugar em que as coisas não podem dar errado". Em sua exposição, deu destaque para uma série de ações implementadas pela universidade, desde o ano de 2014, sobretudo, com o objetivo de transformar o percentual de 50% previsto na lei de teto em piso, ou seja, ampliar e diversificar a comunidade discente da UFMG.

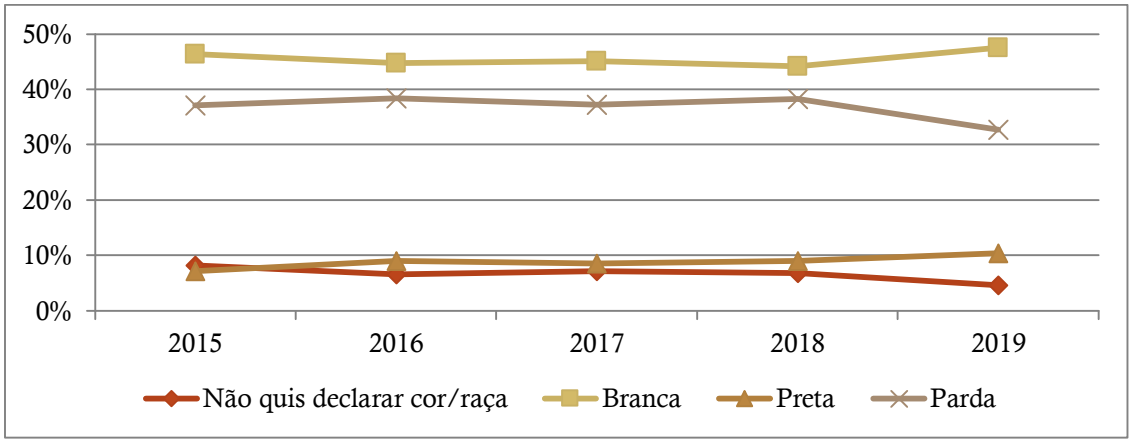
> *A gente sempre começa as conversas dizendo que é lei. Então tem que cumprir. Eu acho que essa é a primeira questão. Acho que essa lei vem de uma luta, porque às vezes a lei vem de cima para baixo. Eu entendo que essa lei foi construída, mas ainda tem algumas questões que dependem de mais lutas de diversos movimentos. A gente tem uma questão que às vezes as pessoas não percebem – até quem quer falar contra – é que todas as cotas incluem pessoas que se formaram em escolas públicas. Então tem que ter completado o ensino médio na educação pública e depois você vem com as cotas raciais, para pessoas com deficiências e de acordo também com a renda familiar. A UFMG já tinha uma política anterior de bônus, antes da política de cotas, e a gente vê que a política já tinha um efeito, quando a gente vê os relatórios. Na UFMG, a Lei de Cotas foi sendo aplicada aos poucos, 25% e depois 50%. Então, nós temos pouco tempo de implementação, mas acho que já temos reflexos. Acho que estamos nessa preocupação em torno do vencimento da lei em 2022, e com isso começa um novo processo de luta. A gente tem que ver como a universidade vai lidar com isso. Importante dizer que a UFMG aplica a Lei de Cotas para todos os seus processos de vagas novas (ou iniciais): o Sisu, o Lecampo, o vestibular de habilidades. Para os editais que são destinados a vagas suplementares (ou adicionais), não há aplicação da reserva de vagas. Alguns desses editais, como o destinado a vagas suplementares para estudantes indígenas, refugiados e apátridas, já são editais dirigidos a*

populações vulneráveis. Tem uma questão que acho que é importante colocar a respeito da aplicação da lei. No caso do Sisu, o estudante que se candidata a uma das nove modalidades de cotas, ele concorre só nessa modalidade. Na UFMG, a partir da segunda chamada do Sisu e nos outros editais para vagas iniciais, todas as pessoas entram na ampla concorrência, independente dele ter sido se inscrito na reserva, e se ele teve nota suficiente já entra em vaga da ampla concorrência, o que possibilita que se abra mais uma vaga na modalidade de cota na qual ele concorria, podendo ampliar o percentual de 50%. Acho que é uma forma bacana de aplicar a Lei de Cotas.

A explicação dada pela gestora nos ajuda a contextualizar, ao menos em partes, os dados disponibilizados pela equipe quantitativa da pesquisa e que serão apresentados na sequência. Obtidos por meio de extração do Censo da Educação Superior e outras bases, os dados quantitativos evidenciam a má qualidade das informações relacionadas aos dados de raça/cor dos estudantes da UFMG, pelo menos até o ano de 2014. Tanto no que se refere aos dados de ingressantes, quanto de matriculados e concluintes, o percentual de não declaração de raça cor entre os anos de 2011 e 2014 é muito superior ao percentual de declarados. Nesse sentido, os dados possíveis de serem analisados são aqueles disponibilizados a partir do ano de 2015, quando os dados de não declaração caíram significativamente.

Considerando apenas os ingressantes, é possível afirmar que, no período de 2015 a 2019, o percentual de estudantes autodeclarados brancos se manteve relativamente estável, variando entre 46% e 48%. O percentual de estudantes autodeclarados pardos, por sua vez, variou entre 37% e 33%, e o percentual de autodeclarados pretos passou de 7% para 10%. Considerando o grupo racial de estudantes negros, os de cor preta e cor parda, observamos que o percentual passou de 44% em 2015 para 43% em 2019, apontando certa estabilidade.

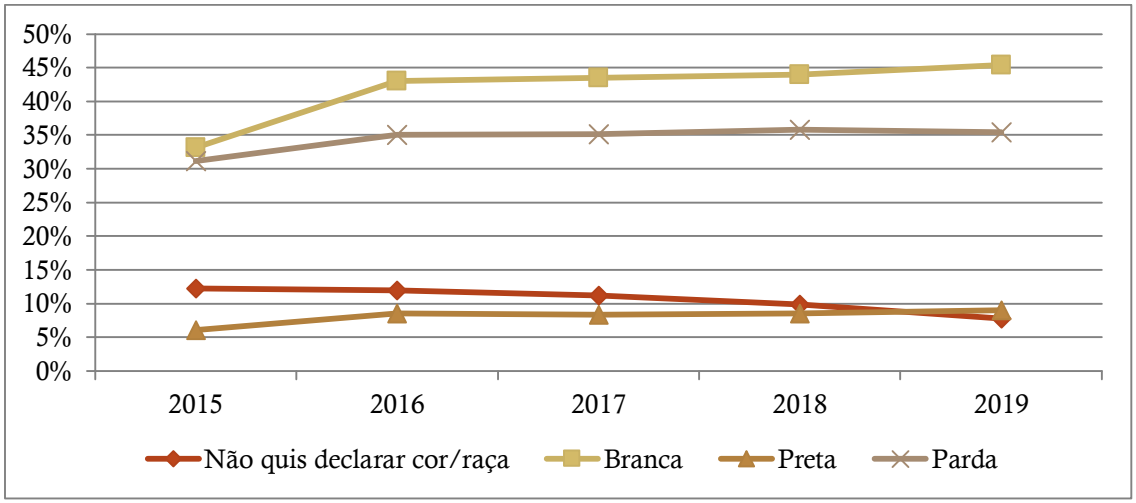
Gráfico 1 - Evolução de estudantes ingressantes por cor/raça na UFMG, 2015 a 2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa

Quando observamos os percentuais relativos aos matriculados (Gráfico 2), percebemos que, em 2015, 12% dos alunos não declararam sua cor/raça. Além disso, as informações geradas a partir do Censo da Educação Superior apontam que a universidade não possuía dados de 16% dos matriculados. Esta última categoria não foi apresentada nos gráficos, que foram construídos apenas com as informações válidas. Porém, se somarmos "alunos não declararam sua cor/raça" e "não dispõe da informação", chegamos a 28% sem informação de cor/raça e, portanto, apenas 72% dos dados em 2015 são válidos. No ano de 2016, o percentual de dados perdidos ("não dispõe da informação") é igual a 0%, e o percentual daqueles que não queriam se autodeclarar se mantém em 12%. Quarenta e três por cento se autodeclaram brancos, 9% se autodeclaram pretos e 35% se autodeclaram pardos. Em 2019, os dados de matriculados não sofreram variação muito expressiva, já que observamos que 45% dos estudantes se autodeclaram brancos, 9% se autodeclaram pretos e 35% se autodeclaram pardos.

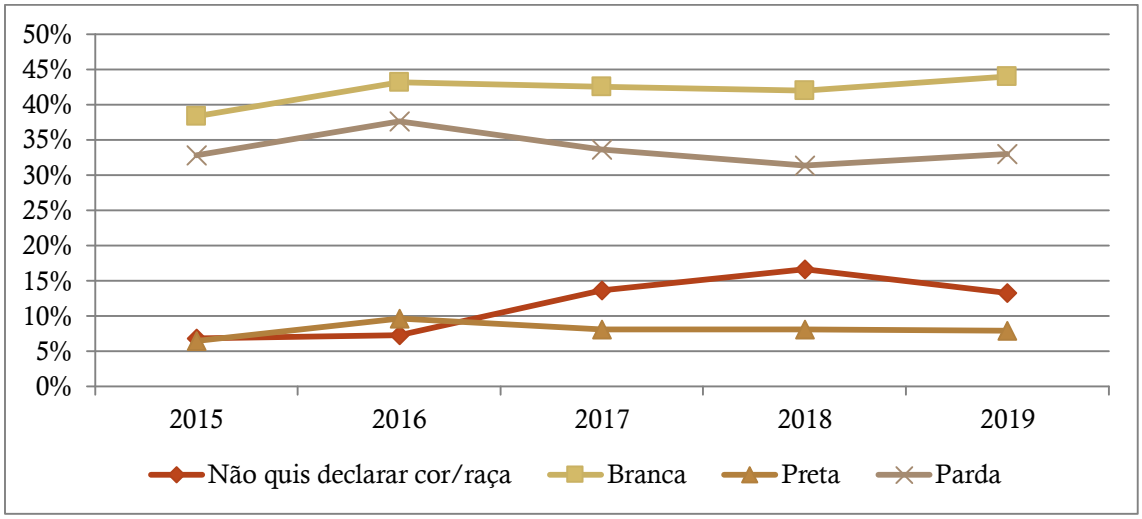
Gráfico 2 - Evolução de estudantes matriculados por cor/raça na UFMG, 2015 a 2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Os dados relativos aos concluintes não são muito diferentes daqueles observados entre os ingressantes e os matriculados, já que as variações entre os percentuais de estudantes autodeclarados brancos e negros (considerando a soma de pretos e pardos) são muito pequenas. No ano de 2016, 43% se autodeclaram brancos, 10% se autodeclaram pretos e 38% se autodeclaram pardos. Em 2019, 44% dos estudantes se autodeclaram brancos, 8% se autodeclaram pretos e 33% se autodeclaram pardos.

Gráfico 3 - Evolução de estudantes concluintes por cor/raça na UFMG, 2015 a 2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Importante observar, todavia, que se entre os ingressantes e matriculados os percentuais de estudantes que não quiseram se autodeclarar racialmente se mostraram decadentes, de 8% e 12% em 2015 para 5% e 8% em 2019, entre os ingressantes e matriculados, respectivamente, entre os concluintes, o percentual de não declaração se elevou: de 7% em 2015 para 13% em 2019. Há alguma tendência racial entre aqueles que escolhem não declarar sua raça/cor? Será que esses dados, nada desprezíveis, de não declaração racial, escondem uma sobrerrepresentação do grupo branco ou do grupo negro? Embora os dados disponibilizados não nos permitam oferecer respostas a estas questões, as consideramos muito relevantes para estudos sobre composição racial das universidades e de outras instituições de alto prestígio.

2.1 - Um olhar mais detido sobre os dados

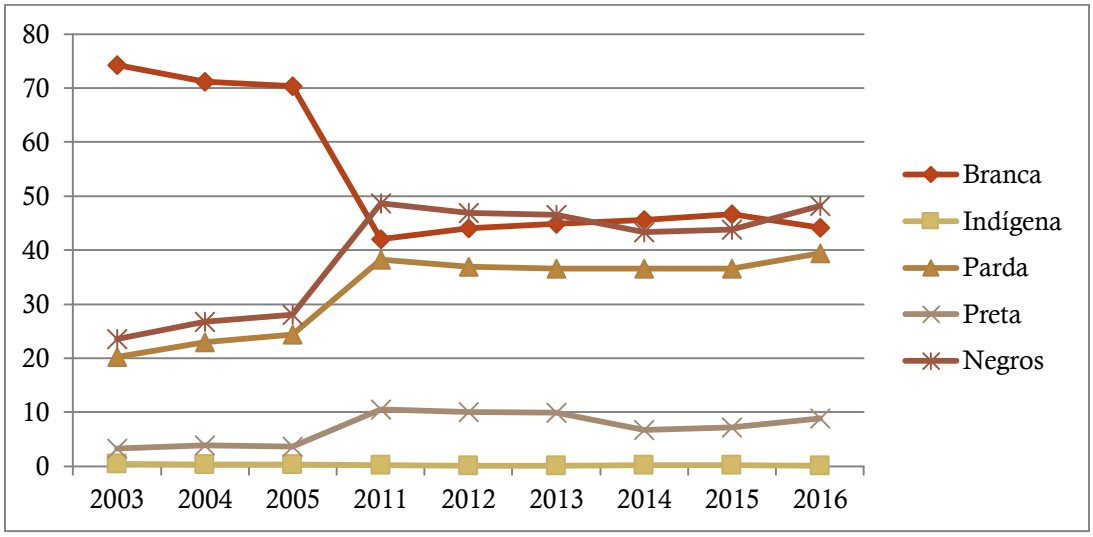
Ao analisarmos os dados apresentados acima, relativos ao período de 2015 a 2019, momento posterior à implementação das reservas de vagas derivadas da Lei 12.711, de 2012, somos levados a crer que a diferença entre negros e brancos pouco se alterou. Ao olharmos apenas para este momento da UFMG, corremos o risco inclusive de imaginar que a política de cotas pouco efeito produziu no perfil de estudantes matriculados na universidade. Um olhar mais detalhado para os perfis de estudantes dos três cursos selecionados nesta pesquisa (Medicina – curso com a maior nota de corte no ENEM/Sisu nos anos de 2016, 2017 e 2018, Engenharia Elétrica – curso com nota de corte média no

ENEM/Sisu dos anos de 2016, 2017 e 2018, e Zootecnia – curso com a menor nota de corte no ENEM/Sisu nos anos de 2016, 2017 e 2018) pode nos ajudar a perceber as distinções que ainda marcam a universidade e as dinâmicas de ingresso, permanência e conclusão. Entretanto, antes de analisarmos dados relativos aos cursos, consideramos relevante analisarmos dados com uma série histórica mais ampla, que nos permitam observar a composição da UFMG nos anos anteriores à Lei Federal 12.711 e, principalmente, antes da Política de Bônus, aprovada pelo Conselho Universitário da UFMG em 2008 e implementada a partir de 2009.

Os dados relativos ao corpo discente da UFMG no período de 2003 a 2016, disponíveis no livro *Quem quer(pode) ser negro no Brasil?*[7], evidenciam como as Políticas de Bônus, implementada em 2009, e a Política de Cotas, adotada em 2013, foram eficazes na modificação do perfil racial dos estudantes desta universidade.

[7] Publicado em 2021 pela Editora Autêntica, o livro *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* tem como objetivo central descrever os pressupostos teóricos e políticos que subsidiaram a organização do primeiro procedimento de heteroidentificação racial de candidatos(as) à graduação da UFMG e a compreensão de como a observação dos três eixos norteadores do procedimento (estabelecimento de princípios, identificação do público-alvo e definição de critérios) tornaram-se fundamentais para a garantia da efetividade da destinação da políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro, em sua dimensão de acesso.

Gráfico 4 - Evolução de estudantes por cor/raça matriculados na UFMG, 2003 a 2016



Fonte: Jesus, 2021

Os dados apresentados evidenciam a mudança significativa do perfil racial do corpo discente da UFMG no decorrer da década de 2000. Os dados utilizados na construção deste gráfico são oriundos de duas fontes: o levantamento realizado por Maria do Carmo Peixoto e Mauro Braga (BRAGA; PEIXOTO, 2008) e publicado no livro *Censo socioeconômico e étnico de graduação da UFMG*, e os dados obtidos na Pró-reitoria de Graduação da UFMG, tabulados por Rodrigo Ednilson de Jesus e publicado no livro *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* Como a coleta de dados com declarações de raça dos estudantes da UFMG sofreu uma descontinuidade em determinados períodos, o gráfico apresentado acima não traz informações sequenciais, especialmente no período de 2006 a 2010. Se no ano de 2003 o percentual de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) era de 22%, e o de autodeclarados brancos era de 75%, em 2016 percebemos que 48% se autodeclaravam como negros e 43% se autodeclaravam como brancos. Embora a taxa de crescimento do grupo de estudantes autodeclarados pretos (167%) se apresente mais elevada do que a taxa observada entre os estudantes autodeclarados pardos (95%), o percentual alcançado pelos pardos ao final da série histórica (39,38%) aproxima-se muito do percentual dos estudantes autodeclarados brancos. Embora alguns estudos venham mostrando que os pardos têm sido os principais beneficiários das políticas de reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior brasileiro (OLIVEIRA; VIANA; LIMA, 2019), o que se observa na UFMG é que o percentual de estudantes autodeclarados pretos em 2016 (8,8%), se aproxima mais do

percentual de autodeclarados pretos na população de Minas Gerais (9,2%) do que no caso dos pardos, que na UFMG representavam 39,38% em 2016, sendo que representavam 44,8% na população de Minas Gerais[8].

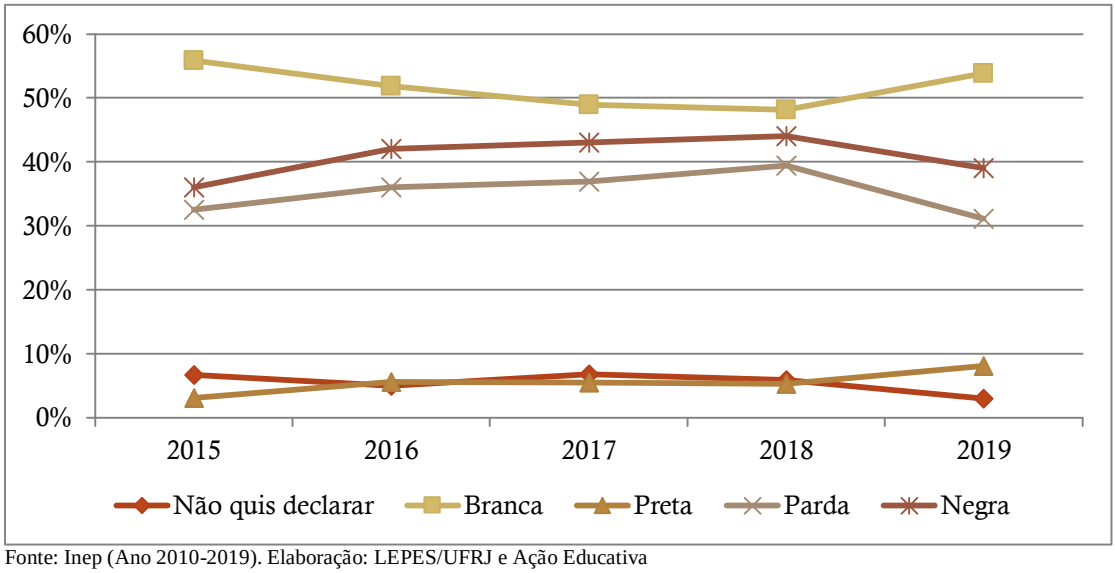
Embora os percentuais apresentados acima sejam muito ilustrativos das mudanças ocorridas no perfil discente da UFMG, entre os anos de 2003 e 2016, é preciso reconhecer os limites de uma medida como média aritmética, sobretudo em uma universidade tão grande quanto a UFMG. Em 2019, por exemplo, os quase 31 mil estudantes de graduação matriculados na UFMG estavam divididos em 91 cursos, de diferentes áreas do conhecimento, oferecidos em diferentes turnos e com taxas de concorrência e notas de corte no ENEM muito variadas.

Com o objetivo de nos aproximar das diferentes realidades no interior das universidades participantes desta pesquisa, escolhemos três cursos de graduação para serem analisados com mais profundidade: aquele com a maior nota de corte no Sisu 2019 – Medicina (campus Pampulha); aquele com a nota de corte média no Sisu 2019 – Engenharia Elétrica (Campus Pampulha); e aquele com a menor nota de corte no Sisu 2019 – Zootecnia (Campus Montes Claros). A análise dos gráficos sobre os perfis raciais dos estudantes ingressantes em três diferentes cursos, deixa evidente as estreitas relações entre seletividade de entrada na UFMG e os pertencimentos raciais de seus estudantes.

Importante destacar que nos gráficos acima os grupos de cor preta e parda foram somados, dando origem ao grupo racial negro, o que facilita a comparação entre os percentuais de brancos e negros.

[8] Disponível em http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/11/para-tem-maior-percentual-dos-que-se-declaram-pretos-ou-pardos-diz-estudo.html Acesso em: 20 maio 2018.

Gráfico 5 - Evolução de estudantes por cor/raça matriculados no Curso de Medicina da UFMG

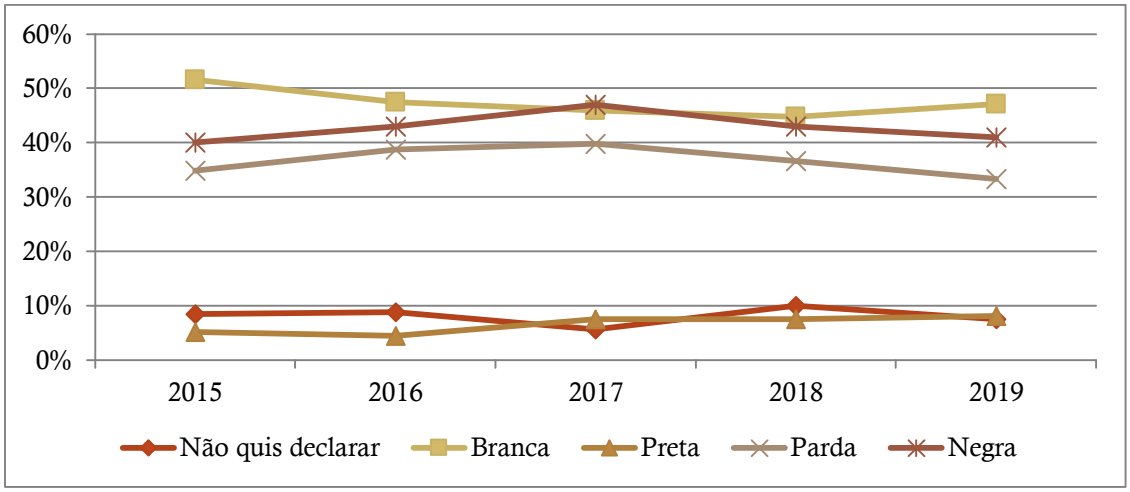


Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa

Os dados do curso de Medicina entre 2015 e 2019 mostram que o grupo racial branco se mantém sobrerrepresentado em todo o período, representando 56% em 2015, caindo para 48% em 2018 e voltando para 54% em 2019. Já os autodeclarados negros (pretos e pardos) representam 36% em 2015, alcançam 44% em 2018 e chegam a 39% em 2019. Como já mencionamos anteriormente, a mirada para os percentuais de pertencimento racial no curso de Medicina no período de 2015 a 2019 pode dar uma falsa impressão de estagnação. Todavia, mesmo sem ter disponíveis os dados por raça/cor deste curso nos anos anteriores, o depoimento da atual reitora da UFMG, Sandra Goulart, é muito ilustrativo da mudança produzida pela Lei de Cotas.

> *As cotas provocaram várias mudanças, e algumas são visíveis. Eu me lembro de estar, Nilma e eu, em uma reunião na Faculdade de Medicina e os alunos ingressantes estavam lá. Na época (por volta de 2015), Nilma era ministra e era uma atividade para os alunos iniciantes. Quando entramos, fomos impactadas pela mudança visível da comunidade da Medicina. A Medicina tinha mudado de cor. Engraçado que nós duas observamos isso no mesmo momento, o que deu uma grande satisfação poder ver isto.*

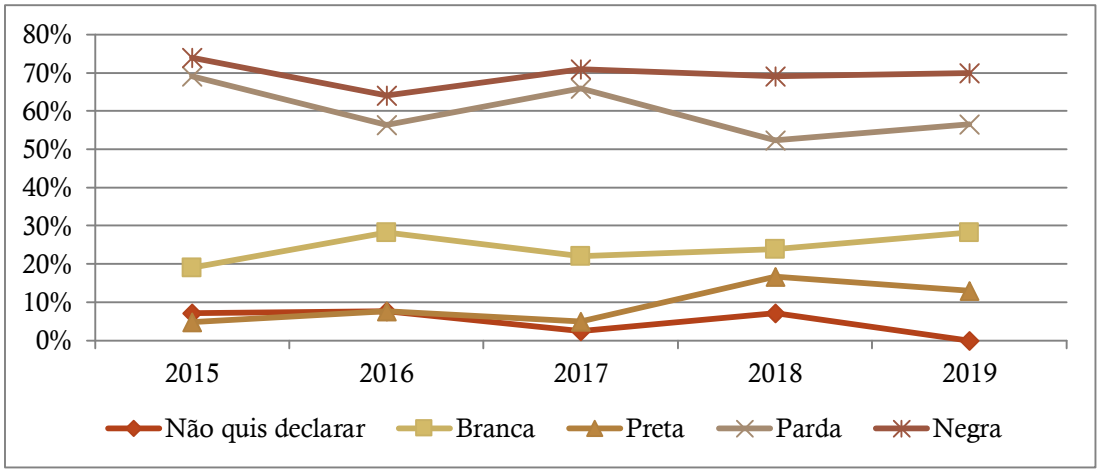
Gráfico 6 - Evolução de estudantes por cor/raça matriculados no Curso de Engenharia Elétrica da UFMG



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa

No gráfico que mostra os dados do curso de Engenharia Elétrica entre 2015 e 2019, podemos observar que, embora o grupo racial branco se mantenha sobrerrepresentado em todo o período, as distâncias percentuais entre brancos e negros é menor. Em 2015, 52% dos ingressantes se autodeclararam brancos, caindo para 43% em 2018 e voltando para 47% em 2019. Já os autodeclarados negros (pretos e pardos) representam 40% dos ingressantes em 2015, 47% em 2017 e 41% em 2019.

Gráfico 7 - Evolução de estudantes por cor/raça matriculados no Curso de Zootecnia da UFMG



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa

No gráfico que mostra os dados do período de 2015 a 2019 para o curso de Zootecnia, único curso selecionado fora de Belo Horizonte, podemos observar uma tendência contrária àquela observada nos dois outros cursos, já que o grupo racial negro se manteve sobrerrepresentado em todo o período. Em 2015, 74% dos ingressantes se autodeclararam negros, caindo para 64% em 2016 e voltando para 70% em 2019. Já os autodeclarados brancos representam 19% dos ingressantes em 2015, 28% em 2016 e 28% em 2019.

Os dados mostrados nos gráficos acima evidenciam a existência de diferenças raciais no interior dos três cursos analisados e podem nos servir como alerta da existência de diferenças nas representações e nas experiências de estudantes negros e brancos nas diferentes áreas de conhecimento da UFMG. Os depoimentos dos estudantes e dos coordenadores de cursos dos diferentes cursos, que serão apresentados no item 4, nos permitirão aproximar desses pontos de vista que, ao que nos parece, revelam a existência de outras UFMGs dentro da UFMG, e nos alertam, portanto, para a necessidade de criação de políticas diversas para alcançar as distintas realidades destas diferentes áreas.

3 - Resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas e das políticas de permanência

Como já pode ser observado, o Boletim UFMG foi e continua sendo um espaço privilegiado de debates acadêmicos, portanto políticos, dentro e fora da universidade. Muitos assuntos caros à vida universitária passam por este veículo de informação. O debate sobre Ações Afirmativas também. No mês de fevereiro de 2016, poucos meses após a Pró-reitoria de Graduação da UFMG divulgar resultados sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas, escrevi um artigo intitulado “Um novo tempo para a UFMG”, que foi publicado no Boletim UFMG do dia 29 de fevereiro. Reproduziremos o texto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Artigo de opinião publicado no Boletim UFMG, 29 de fevereiro de 2016

Um novo tempo

Rodrigo Ednilson de Jesus*

O ano de 2016, a Universidade Federal de Minas Gerais integralizará a implantação de 50% das vagas de seus cursos de graduação a estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo os de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme previsto na Lei 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas.

Confesso que gostaria muito de ter ingressado na UFMG por meio dessa política, embora tenha consciência de que muitos poderão achar estranho tal desejo. Explico: imaginem o que significaria para um estudante negro como eu ingressar no ensino superior por meio de uma política que é resultado de muitos anos de debates, reivindicações e mobilizações em prol de uma universidade mais justa e mais plural! Para mim, ingressar no ensino superior por meio das cotas teria esse significado, e acredito que é isso que a política de cotas representa para boa parte dos estudantes que ora ingressam na UFMG.

Entretanto, apesar de não poder realizar tal desejo, orgulho-me bastante de ter ingressado na UFMG em um contexto pré-cotas e participado de tantos grupos – programas como Ações Afirmativas na UFMG, Observatório da Juventude, Movimento Afirmando Direitos (MAD) e Conexões de Saberes – que, desde o início da década de 2000, lutaram para que o processo de democratização da Universidade deixasse de ser apenas "um debate necessário" e se transformasse em políticas concretas.

Justamente por ter feito parte desse grande movimento por uma outra universidade é que recebi com grande felicidade as primeiras notícias sobre o desempenho de estudantes cotistas na UFMG. Em abril de 2015, a Pró-reitoria de Graduação promoveu evento para apresentar dados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do perfil discente da UFMG, além de relatórios elaborados pelo Setor de Estatística com informações sobre cada curso de graduação ofertado pela Universidade. Entre as muitas informações apresentadas, a avaliação do desempenho de estudantes cotistas na UFMG mereceu destaque, tendo sido objeto de reportagem do jornal *Estado de Minas*. "Desempenho de cotistas é igual ou superior aos demais alunos", foi o título da matéria.

Vale ressaltar que diversas universidades públicas brasileiras já haviam chegado a

conclusões semelhantes ao longo da década de 2000, já que, mesmo antes da Lei 12.711, cerca de 70 instituições de ensino superior, estaduais e federais, haviam implementado alguma forma de ação afirmativa, com grande destaque para a política de cotas. A UFMG, no entanto, resistiu fortemente a adotar políticas de reservas de vagas. Foi apenas em 2008 que implantou um modelo prevendo a concessão de 10% na pontuação obtida no vestibular a candidatos que frequentaram escola pública, da quinta série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio, e mais 5% a candidatos que se autodeclarassem negros. Como se pode observar na leitura de matéria publicada por este BOLETIM, em 16 de maio de 2008, a adoção do bônus na UFMG foi uma opção às políticas de cotas sociais ou raciais. Isso fica claro na seguinte declaração do então reitor Ronaldo Pena: "O bônus depende da nota que o aluno da escola pública tira, o que valoriza o mérito do estudante que se aproxima da aprovação. O bônus vai equilibrar as condições de competição entre alunos de escolas públicas e privadas, sem prejudicar os estudantes de instituições privadas".

Nos debates internos, o argumento meritocrático utilizado pelos difamadores das políticas de reservas de vagas sempre esteve acompanhado da profecia catastrófica sobre a queda da qualidade acadêmica das universidades públicas. A dúvida que pairava no ar à época era: "Será que os cotistas recém-chegados às universidades públicas – e à UFMG em particular – serão capazes de manter a excelência que tem sido marca dessas instituições?" Nesse sentido, a conclusão do estudo produzido pela própria UFMG merece mesmo ser repetida e compartilhada à exaustão.

Por outro lado, penso que a progressiva ampliação de estudos e análises sobre a nova realidade do ensino superior brasileiro, considerando o novo grupo de estudantes incluídos por meio das políticas de democratização, tem permitido a alguns pesquisadores – e poderiam possibilitar à UFMG – conhecer de modo mais abrangente as condições materiais desses novos estudantes e as estratégias utilizadas por eles no enfrentamento de possíveis dificuldades e, sobretudo, as novas relações que se têm configurado no interior das comunidades acadêmicas após a entrada desse novo público. Adicionalmente, o ingresso de um novo "tipo" de estudante, marcado por diferentes experiências de vida, poderia representar uma excelente oportunidade para as instituições de ensino superior revisar e ampliar as teorias e os conteúdos estabelecidos e naturalizados por inúmeras disciplinas e cursos.

Na UFMG, vejo que tal ampliação de perspectiva já tem sido posta em prática, por meio do

lançamento da formação transversal em Relações Étnico-raciais, História da África e Cultura Afro-brasileira, que agora se junta à formação transversal em Saberes Tradicionais. Esse é um sinal alvissareiro da disposição da UFMG em articular, com seriedade, o ingresso desses novos estudantes, com participação efetiva na fruição e na produção do conhecimento.

Ampliação do acesso e garantia do sucesso acadêmico. Esses são compromissos indissociáveis de uma universidade do nosso tempo e do tamanho dos nossos sonhos.

**Professor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa Ações Afirmativas na UFMG*

No artigo acima, reforço a menção feita pela Pró-reitora de Graduação às lutas pela implementação de políticas com recorte racial na UFMG. Em sua entrevista, outro gestor entrevistado fez menção a estas lutas e reafirmou que não se trata de lutas associadas ao acesso e à implementação da política, mas lutas que se conectam com as demandas pela consolidação das políticas ~~a~~de permanência de estudantes negros e pobres neste espaço universitário.

> *Se dependesse da UFMG, nós estaríamos no Bônus até hoje. Não sei se a criação da PRAE poderia ter avançado nisto daí. O interessante é que a UFMG foi simplesmente pressionada e envolvida pela Lei de Cotas. Você se lembra da defesa de tese da Yone Maria Gonzaga? Seria você que estaria na banca, se não fosse você um entrevistado. Eu brinquei com Yone quando ela disse: "A UFMG não se preparou para acolher os estudantes negros e negras". Eu disse: "Não se preparou e nem se prepararia, não fosse o movimento de pressão" (...) Em 2014, quando fomos (Tarcísio e Rodrigo Ednilson de Jesus) convidados para presidir aquela Comissão da PRAE, a Lei de Cotas já havia sido promulgada em 2012 e tínhamos ali um movimento estudantil aguerrido, querendo uma pró-reitoria que fosse expressiva e representativa das lutas do próprio movimento estudantil. Na*

época, a Fundação Universitária estava muito voltada para a assistência estudantil, mas não para uma política que contemplasse também o campo das ações afirmativas. E foi então que eu chego até você, Rodrigo, por uma indicação do Professor Luciano Mendes de Faria Filho, que é meu colega, meu irmão de mestrado. Eu falei: "Luciano, com quem nós podemos conversar a esse respeito na FAE?" Ele disse: "Com Rodrigo"[9]*. Tivemos uma conversa ali naquele jardim interno da FAE, porque Jaime Arturo Ramirez e Sandra Goulart haviam me convidado para coordenar essa Comissão e montamos a tal Comissão que deu origem à PRAE. Desde 2012 UFMG vinha implantando a Lei de Cotas: primeiro com 12,5%, depois mais 12,5%, depois + 12,5% e, por fim, mais 12,5%. E foi esta circunstância que, de fato, confirmou a necessidade de uma Pró-reitoria de assuntos estudantis. Ela veio para isto e você foi fundamental para a gente pensar aquela estrutura: "Olha, tem que ter uma Diretoria de Ações Afirmativas dentro da PRAE. Como é que nós vamos fazer para cuidar de uma Política de Ações Afirmativas?" Temos que ter uma diretoria! E evidentemente que naquele momento nós conhecíamos a Lei de Cotas e as suas consequências. Passados sete anos de criação da PRAE e oito anos, incluindo o tempo que estávamos lá na Comissão trabalhando, que foi um grande acerto. A Lei de Cotas entra em vigor com suas consequências imediatas, e se a UFMG não tivesse criado a sua Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, com a sua Diretoria de Ações Afirmativas, olha, não sei o que teria acontecido*

[9] Em abril de 2013, Nilma Lino Gomes tomou posse como reitora pró-tempore da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Depois de coordenar o Programa Ações Afirmativas por 10 anos, desde sua criação, o Professor Rodrigo Ednilson e a Professora Shirley Aparecida de Miranda foram escolhidos para coordenar o Ações.

Recorrentemente citada nas entrevistas, a Diretoria de Assuntos Estudantis[10] da PRAE/UFMG desempenha um papel estratégico na implementação de Ações Afirmativas na UFMG, de acordo com a gestora entrevistada:

> *Minha percepção é de que, uma vez implementada a lei, a UFMG aplicou a reserva de vagas. Ela já tinha a política de bônus, mas este passo mais concreto foi a partir da implementação da lei. Então, uma vez sancionada, estabelecida como algo que precisa ser respeitado por todas as instituições de ensino superior e técnico, a UFMG implementou. Eu entro na diretoria justamente no momento em que se questionava a qualificação do acesso. A pergunta que se fazia naquele momento era: "De fato, as pessoas que estão acessando são as pessoas destinatárias desta política?" Eu já sabia que tinha cotas – eu entrei por cotas no serviço público –, mas o questionamento veio junto com a percepção de que havia uso indevido das cotas. A UFMG não se adiantou, porque acho que ela foi acompanhando as provocações que vieram de estudantes, mas também do Ministério Público. Então, a lei foi implementada e na sequência veio a necessidade de aprimoramento para garantir a efetividade da política. Eu entro nesta época e ajudo a pensar em algum mecanismo que garantisse que as pessoas negras, sobretudo, tivessem acesso. A UFMG, diferentemente de outras instituições, já tinha um mecanismo de provocação do autorreconhecimento, que eram as cartas consubstanciadas. Talvez ela tenha sido pioneira em pensar um mecanismo adicional, complementar à própria autodeclaração feita no no momento de inscrição, possibilitando que a pessoa pudesse dizer um pouco mais sobre sua*

[10] A Diretoria de Políticas de Ações Afirmativas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFMG foi criada no ano de 2014 com o objetivo central de acompanhar a experiência universitária de estudantes destinatários das políticas de ações afirmativas, elaborando ações e projetos para permanência desses estudantes na Universidade com equidade de condições e reconhecimento de suas identidades. Para obter mais informações sobre esta diretoria, acesse https://www.ufmg.br/prae/acoes-afirmativas/a-diretoria-de-acoes-afirmativas/

identificação. Mesmo assim, diante dos casos de denúncia, ela não se mostrou suficiente e foi necessário pensar em outro mecanismo. Então, eu na Diretoria e Rodrigo na Pró-reitoria, participamos de formações nacionais e visitas técnicas em outras universidades para aprofundar este tema aqui na UFMG. Então a minha percepção é de que a UFMG ainda está neste caminhar, neste processo de garantir que as cotas sejam efetivas. Nós temos falado muito deste ciclo de políticas públicas que é criar agenda, depois implementá-la e depois avaliar. Eu acho que estamos neste pé de implementar e valiar. E a PRAE teve um papel ativo na construção desta dinâmica de como seria o acesso, mas hoje ela está mais voltada para a garantia da permanência. Então a dimensão do acesso a gente contribui mas não necessariamente está focalizado nessa perspectiva. Hoje o acesso é mais gerido e organizado por algumas instâncias: o Departamento de Registro e Controle Acadêmico e a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão que a partir daí coordenou os outros momentos de heteroidentificação no ingresso.

Assim, embora a UFMG já exigisse uma auto declaração racial para a concorrência a uma das vagas reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas há oito anos, nunca antes se observou, tal como no ano letivo de 2017, um número tão expressivo de denúncias de fraudes nas auto declarações raciais[1]. Como mencionei em artigo publicado no ano de 2018 (Jesus, 2018), este movimento de denúncias é...

> ... resultado, mesmo que indireto, da efetividade da política de reservas de vagas, já que o crescimento expressivo de jovens autodeclarados negros, associado à formação de um número expressivo de grupos e coletivos de estudantes negros no interior da universidade, tem possibilitado a articulação de estudantes, bem como a apresentação de denúncias formais à gestão da universidade (idem, p. 25).

Ao mesmo tempo em que a mudança percentual impactou na dimensão estética do corpo discente da UFMG, pelo menos no âmbito da graduação, aos poucos este novo contingente de estudantes passou a impactar diferentes dimensões da vida acadêmica, desde o espaço micro da sala de aula, passando pelos processos coletivos de politização da estética e da identidade racial, provocando deslocamentos também nos espaços de formulação e acompanhamento das políticas universitárias, como poderemos observar nos depoimentos dos(as) estudantes.

Um dos resultados mais recentes das mobilizações dos estudantes, aliado aos diálogos institucionais que já ocorriam na universidade no período, foi a implementação na UFMG, nos anos de 2017 e de 2019, de mecanismos complementares à autodeclaração racial. Com os objetivos de aumentar os custos de autodeclarações falsas, conduzir os candidatos a reflexões mais profundas sobre sua identificação racial e coibir a ocupação indevida de vagas por candidatos mal (ou equivocadamente) informados, a UFMG incorporou, na graduação e na pós-graduação, as cartas consubstanciadas e o procedimento de heteroidentificação racial antes da efetivação das matrículas:

Na UFMG, a carta consubstanciada é "um instrumento que, além de elevar os custos de uma autodeclaração falsa, visa promover reflexões sobre o pertencimento étnico-racial, já que nela devem conter os motivos pelos quais os(as) candidato(as) se autodeclaram negros(as) (pretos(as) ou pardos(as) ou indígenas. [11] Como já argumentamos no primeiro capítulo, o parecer elaborado pelo Ministro Ricardo Levandowski, na ADPF 186, onde são citados diferentes mecanismos de controle da política de Ações Afirmativas, serviu como inspiração para a incorporação deste mecanismo complementar à autodeclaração racial. Embora o preenchimento da carta tenha se tornado obrigatória a partir do ano de 2018, é importante ressaltar que não compete à UFMG definir o que o(a) candidato(a) precisa escrever na carta para justificar sua identificação racial. Não existe, portanto, um gabarito identificando respostas certas ou erradas e, consequente com este princípio, nenhuma das justificativas é corrigida, nem antes e nem depois do registro acadêmico. Isto significa dizer, portanto, que o teor das cartas não influencia os julgamentos feitos pelos membros da comissão sobre o pertencimento ou não ao grupo público-alvo da política, já que elas não são lidas pelos avaliadores. Mas, se as cartas consubstanciadas não serão analisadas, não podendo,

[11]Disponível em https://www.ufmg.br/sisu/duvidas/. Acesso: 20 mar. 2019.

portanto, influenciar o resultado dos(as) candidato(a), para que servem? Na compreensão da equipe que sugeriu a inserção das cartas consubstanciadas, como pré-requisito da candidatura à uma vaga na modalidade de Ações Afirmativas, estes documentos públicos também se configuram como ótimas oportunidades para que os(as) candidatos(as) reflitam sobre seus próprios pertencimentos raciais e sobre os elementos que o fazem se identificar e ser identificado como estudante negro. Com o objeto de análise científica, as justificativas apresentadas pelos candidatos podem ser compreendidas como elementos fundamentais para a compreensão dos elementos mobilizados na construção da identificação e da identidade racial, compreendidos como processos articulados, mas distintos (JESUS, 2021, p.38).

Contraditoriamente, ou não, ao mesmo tempo em que observamos um crescimento exponencial do número de estudantes negros e negras na UFMG, e o aprimoramento de políticas destinadas a garantir seu adequado acesso e sua justa permanência, observamos cortes drásticos no montante orçamentário e financeiro destinado às universidades brasileiras nos últimos anos. Perguntada sobre o impacto dos recentes cortes orçamentários para as políticas de assistência estudantil e de Ações Afirmativas na UFMG, uma das gestoras entrevistadas analisou como o decréscimo do financiamento público contrastava com o cenário de aumento de demandas por estes subsídios:

> *Essa é uma questão extremamente importante. Nos últimos anos, o Plano Nacional de assistência Estudantil (PNAES) foi cortado e a UFMG e várias outras universidades tiveram que recompor o valor do PNAES. Assim, não resta dúvida de que estes cortes orçamentários fragilizam as Ações Afirmativas. Não adianta você fazer uma ação afirmativa, uma Lei de Cotas, que permita o acesso se você não tem como garantir a permanência. Então essas duas coisas têm que caminhar de forma paralela. Nós temos trabalhado muito nesse sentido. Ontem mesmo foi a votação do orçamento e a gente estava envolvido nisto a semana toda justamente para garantir o orçamento adequado, para que as ações possam ser implementadas. Nesse sentido o Pnaes tem uma fragilidade muito grande por ser um decreto e não ser uma lei. A gente quer muito transformar em uma lei, mas a gente tem medo*

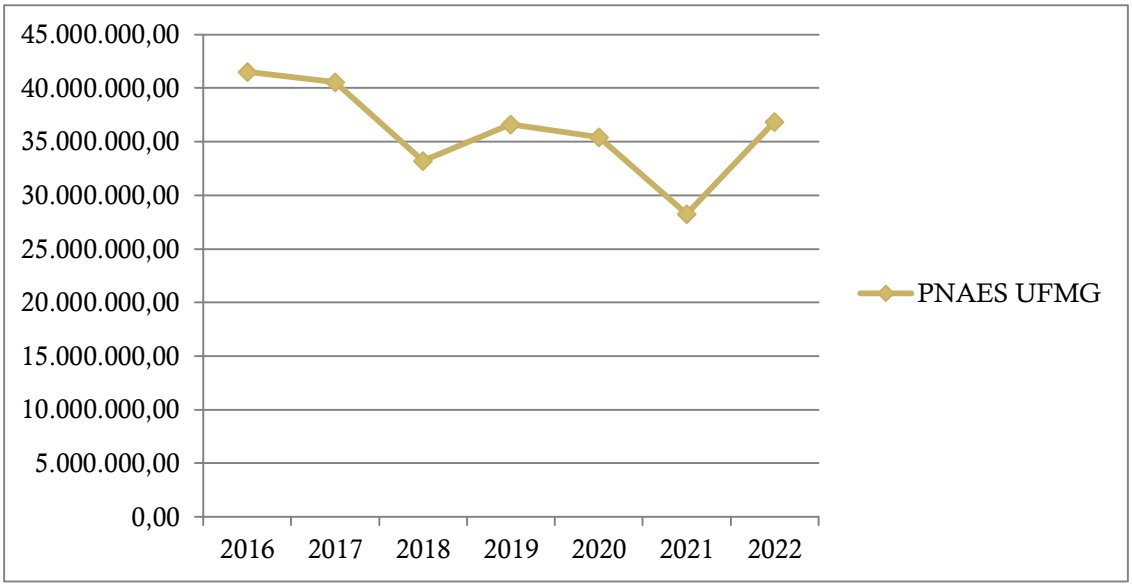
da lei que pode sair do Congresso no atual contexto. Mas isto é muito importante de discutir, porque o que a gente recebe de PNAES hoje, considerando o empobrecimento da população e uma demanda cada vez maior, é inadequada. O mais importante para nós é que as pessoas entrem na universidade e concluam seus estudos. Não adianta incluir no início - ela faz dois semestres – e ela desiste por falta de condições. Isso só frustra as pessoas e é muito ruim como política pública porque assim a universidade não cumpre a sua missão maior. Nós queremos é que essas pessoas tenham uma formação cidadã e isso se reflita também em mobilidade social. Só assim a universidade vai fazer uma diferença na vida das pessoas. Mas para isso, nós precisamos de um orçamento adequado. Nosso orçamento – de todas as universidades – está de volta ao patamar de 2009. Isso é inaceitável.

Nas palavras de outro gestor entrevistado, os referidos cortes orçamentários constituem desafios enormes para a manutenção das políticas de assistência estudantil e as políticas de Ações Afirmativas na universidade.

O orçamento é condição para uma política pública! Nós temos hoje acúmulo de conhecimento para produzir políticas públicas vigorosas, potentes, abrangentes e sustentadas teoricamente que nos permitem dizer: as melhores políticas aqui estão. Acontece que as políticas precisam de orçamento e o orçamento das Universidades e, especificamente o orçamento do PNAES, foram sofrendo ataques. Primeiro o PNAES, quando criado em 2010, ele cresce até 2016, porque também cresce o número de estudantes pelo REUNI, especialmente à noite. E porque à noite? Porque a noite é a possibilidade dos estudantes que trabalham poder frequentar universidades. E quem são os estudantes da noite? Não são estudantes como eu fui, com suporte financeiro da família. São estudantes trabalhadores e trabalhadoras, em sua

imensa maioria negros e negras que precisavam trabalhar durante o dia e estudar à noite na Universidade. Então mesmo o direito de acesso à Universidade ainda é atravessado por esta condição de ter que trabalhar durante o dia para estudar à noite. E aí a política de assistência estudantil é que pode abrir uma outra possibilidade de estar na universidade. (...) Então quando o PNAES é criado ele cresce. Você pode pegar o orçamento cresce na medida em que cresce o número de estudantes e eu diria que não cresce o suficiente, mas cresce. A UFMG em 2014, salvo engano, tinha 22 mil estudantes. O orçamento do PNAES ficava em torno de 16 milhões. Foi para 23 mil com o REUNI, e já não era mais qualquer 23 mil. Era 23 mil com estudantes da Lei de Cotas. Então aumenta o número e aumenta o número de estudantes das escolas públicas e dos que estavam no direito da Lei de Cotas. Esse orçamento vai crescendo, eu diria que ele vai crescendo como a boca do Jacaré: cresce o número de estudantes e o orçamento também cresce, mas não na mesma medida. Quando chega o golpe em 2016, a boca do jacaré inverte. Porque nós estávamos com um número crescente de estudantes pelo REUNI, mas o orçamento só faz cair. Ele chegou a ser de 35 milhões em 2019 e cai para 32. Em 2020 tá por aí 32 ou 33 milhões e este ano para 2021, houve uma redução de 19%, caindo para 28 milhões e quinhentos mil. Mas a quantidade de estudantes só faz crescer, agravada pelo contexto da Pandemia que só fez aumentar a vulnerabilidade e agravaram as condições de vida dos estudantes e de seus familiares.

Gráfico 8 -Dotações anuais destinadas à UFMG no âmbito do PNAES



Fonte: dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento PROPLAN-UFMG

O gráfico gerado a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento e gentilmente disponibilizados pela Pró-reitoria de Planejamento da UFMG, evidencia uma queda acentuada nos recursos dirigidos ao PNAES/UFMG a partir de 2017. No ano de 2021, o PNAES chega ao menor valor da série (28 milhões de reais) e no ano de 2022 sofre uma pequena elevação, muito distante, todavia, do valor de 2016.

O depoimento de uma estudante do curso de Ciências Sociais, deu destaque para a importância da assistência estudantil para sua permanência e para a conclusão bem-sucedida de seu curso de graduação, deixando evidente os possíveis impactos materiais, mas também simbólicos e relacionais, que os cortes de gastos ocorridos nos últimos anos podem provocar nas trajetórias dos estudantes e para os projetos de democratização da universidade:

> *Eu fui muito sagaz, porque a UFMG tinha a matrícula online, mesmo lá em 2018 e só depois você tinha que levar todos os documentos no CAD, presencialmente. E aí como eu já tinha a matrícula online e eu comecei a pesquisar assistência estudantil, eu lembro que quando eu fui fazer a matrícula presencial eu já comi de graça no bandeijão porque eu já havia conseguido o*

nivelamento da FUMP. Eu fui assistida ela FUMP durante toda a minha graduação. No primeiro semestre eu tinha conseguido só a alimentação, mas já era um alívio grande, porque era café da manhã, almoço e janta. Então eu tive essa busca, porque eu sabia que iria precisar disso. Depois que eu entrei eu descobri a moradia e o acesso não demorou muito. Eu entrei na UFMG em uma época em que havia sido inaugurada a Moradia 3. Aí teve muitas vagas e isso foi um respiro enorme pra mim, financeiro e de voltar a dormir, É preciso dizer que aluguel perto da UFMG é caríssimo e meu curso é pela manhã, com optativas a tarde. Nem se a gente quisesse arrumar um emprego que aceitaria trabalhar só à tarde, mas aí seria atrasar um ano do curso. E aí depois eu consegui uma bolsa de 240 reais de iniciação científica e logo no terceiro período eu consegui a bolsa do PET que me ajudou muito até o final. Tudo isso foi ótimo porque foi a possibilidade de me dedicar a universidade e conseguir concluir o curso em quatro anos, mesmo com pandemia, porque eu tinha a tranquilidade de ficar o dia inteiro na UFMG. Tinha o ônibus da moradia que me levava do campus à moradia e isso era ótimo. E assim, apesar de compreender vários problemas que tem a FUMP, de várias pessoas que não conseguem acessar, ainda sim é uma parte extremamente importante que eu não teria conseguido sem ter acesso a assistência estudantil.

4 - A perspectiva dos estudantes sobre implementação, resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas e das políticas de permanência

Além de protagonizarem várias lutas contra os efeitos nefastos dos cortes orçamentários, que dificultam a permanência material (REIS, 2007) de estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas no ambiente universitário brasileiro e, de modo particular, na UFMG, as estudantes entrevistadas relatam como se organizam para questionar e enfrentar a hegemonia monoepistêmica reinante em boa parte dos cursos da universidade.

> *Eu faço parte do Coletivo Jaqueline Goes[12], que é formado por cinco estudantes do curso de Terapia Ocupacional. A gente decidiu montar esse coletivo que traz a questão do preconceito, do racismo, de raças em torno de nosso curso e de nosso prédio, porque a gente percebeu que era um curso muito embranquecido, muito elitizado. A gente não se encontrava no curso. A gente queria um grupo nosso que nos desse vontade de querer continuar, digamos assim. Aí a gente decidiu montar este grupo para trazer pessoas não apenas da Terapia Ocupacional, mas da Educação Física e da Fisioterapia. Inclusive a gente participou de um projeto com a PRAE, onde recebemos um financiamento, e que se encerra agora. Mas a ideia é continuar este coletivo, fazendo debates, compartilhando nossas experiências e fazendo acolhimento. Acho que é isto.*

O depoimento de uma estudante indígena, do povo Pataxó do extremo sul da Bahia, reforça alguns achados da pesquisa "Trajetória de Cotistas" (JESUS, 2019), ao sinalizar a importância fundamental dos grupos de estudantes e dos coletivos para a permanência material e simbólica, e para aquilo que ela nomeia como acolhimento; fartamente mencionado pelas estudantes entrevistadas na presente pesquisa:

> *Desde o início os estudantes indígenas me acolheram, o que foi muito importante para mim. A partir do conhecimento que eles já tinham em relação à universidade, eu pude também adentrar alguns espaços. Por exemplo, atualmente faço parte da Liga de Saúde Coletiva. Aí eu penso: por que entrei na Liga de Saúde*

[12] Pesquisadora negra com grande representatividade na defesa da ciência, Jaqueline é doutora em Patologia Humana e Experimental pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, desenvolve pesquisas em nível de pós-doutorado no Instituto de Medicina Tropical de São Paulo da Universidade de São Paulo (IMT/USP). Ela também integra o Centro Conjunto Brasil-Reino Unido para Descoberta, Diagnóstico, Genômica e Epidemiologia de Arbovírus (Brazil-UK Centre for Arbovirus Discovery, Diagnosis, Genomics and Epidemiology). Disponível em: https://bityli.com/VEAuf. Acesso em: 9 maio 2022.

Coletiva? Quais são os debates dessa liga? O que tem? Então estes debates se aproximam de coisas que eu vivencio. Existem pessoas que discutem coisas, que têm uma cabeça mais abertas, questões que que fazem parte também da minha vida. Então, buscar esses espaços que discutem muitas questões associadas, por exemplo, a questão da saúde da população indígena e das populações vulneráveis para mim foi uma estratégia de entrar nesse meio e me sentir pertencente. Conhecer outras pessoas que discutem isso e criar laços, por exemplo na Comissão (da Medicina). Aquela comunidade pequena da qual eu fazia parte na universidade foi abrindo espaços para que eu estivesse entrando em outros espaços para que eu me sentisse pertencente à universidade.

Uma das participantes do coletivo Retomadas Epistemológicas apresenta algumas das tensões provocadas por um grupo de estudantes ao cobrar do colegiado de curso, e de alguns professores em sala, a revisão dos currículos e dos autores referenciais de cada proposta de disciplinas.

Eu e a Maria Gabriela fazemos parte do mesmo coletivo, que é o Retomadas Epistemológicas, que é um coletivo que nasceu nas Ciências Sociais da UFMG. Eu sou da entrada de 2018/1, que foi uma entrada muito marcante no curso, porque pela primeira vez havia mais de oito alunos negros em uma sala. Coincidentemente, ou não, a gente virou amigos e começamos a andar juntos. E foi aí que começaram esses questionamentos, com alguns outros estudantes negros veteranos, sobre a ausência de autores negros e sobre a ausência de professores no curso. Eu lembro que a gente tinha um pequeno livrinho – ***Lugar de fala****, da Djamila Ribeiro – que a gente rodava entre a gente. Ele era o único que ficava rodando. Na Biblioteca da Fafich tinha o* ***Racismo e sexismo****, da Sueli Carneiro, que a gente também ficava rodando. E aí a gente perguntava onde estavam os autores negros em nossa*

grade, porque não estava nas obrigatórias. Ficaram muito para doutorando vir oferecer disciplinas que eram feitas exclusivamente para autores negros. Então a gente começou a se reunir e ler por conta própria, fazer pequenos grupos de formação em nosso centro acadêmico, mas nós decidimos expandir isso. Mas quando a gente levou isso para o colegiado e para os professores, era uma coisa muito louca, porque eles queriam que trouxéssemos as referências. Mas a gente tava ali no segundo e terceiro período, a gente não tinha referências suficientes para montar uma grade curricular para fazer o trabalho deles e apresentar autores negros indígenas para eles. Na verdade, a gente tentou, a gente começou a pensar: isto cabe em Sociologia, isso cabe em Antropologia 4. Foi um trabalho muito grande, mas não teve uma evolução muito grande, a não ser de alguns professores, de algumas áreas, que iam incorporando alguns autores em algumas optativas e tal. Agora vai ter uma reforma no curso e a gente teve a oportunidade de conversar com a coordenadora, que está mais aberta, mas mesmo assim ainda há poucos passos, porque não tem uma resistência muito grande dentro das Ciências Sociais. Fica parecendo que a gente está querendo substituir autores, falando que os autores apresentados não são suficientes. Mas não é isso. A ideia é colocar esses autores que estão produzindo conhecimentos dentro das Ciências Sociais. Assim, nós continuamos lendo por nossa conta própria, mas agora a gente conseguiu um apoio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e vamos fazer um Podcast para contar as histórias de vida de quatro intelectuais negras e indígenas. A gente escolheu a Sueli Carneiro, que foi de onde surgiu o nome do nosso coletivo – Retomadas Epistemológicas; a Nilma Lino Gomes, que é professora da UFMG e é nosso xodó; a Geni Nunes, pesquisadora indígena que está mais na área da Psicologia mas produz muita coisa para Ciências Sociais; e o Kabengele Munanga. Então a gente pesquisou, dividimos entre roteiristas e pesquisadores e conseguimos gravar os quatro

episódios. Inclusive hoje sai o segundo episódio da Geni Nunes. Tá no Spotify pra quem quiser pesquisar. Já saiu o da Sueli Carneiro, vai sair o do Kabengele Munanga, e por último vai sair o da Nilma Lino Gomes, que será com o apoio da PRAE.

As tensões apresentadas por ela, que indicam o despreparo e doses de resistência para enfrentar o processo de revisão curricular dos cursos, possibilitando que os cursos dialogassem mais de perto com as realidades evidenciadas pelos "novos estudantes" da UFMG, encontram eco na fala de uma das gestoras entrevistadas que, ao ser perguntada sobre os processos de revisão curricular dos cursos de graduação da UFMG, afirma que um dos principais desafios para proceder a esta revisão está na alta rotatividade dos coordenadores de curso:

Eu não saberia falar de cada projeto em específico, mas posso te dizer de forma geral. Posso te dizer, de forma geral, que isso (as reformas curriculares para contemplar o novo perfil de estudantes da UFMG) é muito pouco discutido nos projetos dos cursos, com exceção daqueles que têm o perfil mais voltado para as populações vulneráveis. Interessante observar que o perfil da Universidade mudou. Se a gente pegar o percentual de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos), veremos que o último percentual estava em torno de 43% ou 46%. Isso aumentou muito nos últimos anos, mas ainda é inferior à população em geral. Mesmo assim, eu não vejo que isso seja discutido na maioria dos projetos pedagógicos. Pode ser discutido por um docente ou outro; em uma disciplina ou outra, mas não vejo como uma mudança nos cursos. (...) Uma discussão que a gente tem feito com a PRAE e com o colegiado especial é de como a gente vai avançar nesse apoio aos estudantes. Nessa discussão fiquei muito surpresa e feliz que um dos cursos citados como dos que mais tem avançado é a Medicina. A escuta acadêmica tem acompanhado mais de perto os estudantes.

Outra das gestoras entrevistadas refletiu sobre o ambiente da Faculdade e como a criação de escutas acadêmicas e a busca por um ambiente mais acolhedor é uma necessidade urgente para aquele espaço.

> *Eu acho o ambiente da Faculdade de Medicina muito difícil. Vou exagerar e justificar, mas sem achar que é um exagero completo. Eu acho que o ambiente é adoecedor. Ele é marcado por uma competição insana e individualista. Não apenas entre estudantes, mas entre docentes também. Acho que a gente tem poucas oportunidades de desenvolver trabalhos em equipe e colaborativos. A formação geral dos estudantes, que é a mesma dos docentes e que a gente não faz nada para mudar durante o curso, é de alto desempenho, cujo critério é o vestibular ou no Enem, que avalia muito pouco outras formas de competência. Então, sinto que os alunos passam por esse processo seletivo exaustivo, entram exaustos e permanecem exaustos durante todo o curso. Eu acho que a gente vive uma crise ética em decorrência disso. Eu e a Alamanda já ficamos no colegiado quatro anos, e quando a gente passa pelo colegiado, a gente fica bastante preocupado com muitas questões. A questão referente ao adoecimento mental é muito marcante. (....) Essa crise ética gera muito sofrimento. Eles entram a partir de um processo seletivo muito duro, e no primeiro período já são informados que, depois de seis anos, vão ter que fazer um processo seletivo ainda mais duro para ingressar na residência. E aí eles já começam a se preparar para este concurso no primeiro período e já criam um currículo paralelo em que têm que fazer muitas atividades extracurriculares. Isto torna o tempo deles impossível. O curso tem oito mil horas. Eles têm uma média de 40 horas semanais e ainda colocam atividades extras. Então não dorme bem, ou não come bem, ou não faz atividade física. Tem que matar aula ou fazer atividade mal feita. E com isso vem o abuso de drogas, o uso de medicações psicotrópicas é muito elevado. Soma-se a isso*

este imaginário da figura do médico (uma pessoa rica e bem-sucedida) que eles têm que começar a sustentar dentro da faculdade. Eles fazem uma festa de formatura que eu acho muito agressiva, que é caríssima e não mudou depois da política de cotas. A primeira turma que vai formar com as cotas plenas é a que colou grau esta semana, mas até então não houve nenhum movimento de revisão dessas formaturas milionárias. Pelo contrário: as festas têm cada vez menos participação e com muitas pessoas não incluídas. Isso é o que me preocupa e que me tira o sono. Por isso nossa proposta, com Alamanda e Eura que são extremamente sensíveis, é fazer alguma coisa, além do que já tem que sido feito. Mas tem um lado muito bacana, porque essa mudança de perfil tem sido transformadora dos espaços e dos ambientes. A gente tem visto muitos alunos, muitas lideranças, que questionam e têm mudado a forma da gente pensar. Eles e elas têm feito muita diferença e provocado os professores a fazer várias reflexões.

Importante destacar, todavia, que a percepção sobre a força da mobilização dos estudantes e da potencialidade transformadora de suas ações não está presente em todos os espaços da universidade e por todos os coordenadores de curso. Este foi o caso de dois gestores entrevistados que, embora muito mobilizados com os processos de aprendizagem e permanência qualificada dos estudantes de seus respectivos cursos, não identificam mudanças muito significativas nas dinâmicas da universidade após o ingresso desse novo contingente de estudantes. Um desses gestores, ao ser perguntado se identifica mudanças na instituição depois da implementação das políticas de cotas e da entrada de estudantes negros e indígenas, respondeu:

Eu não percebo, não. Eu não sei até onde isso mudaria (eu não sei bem se entendi sua pergunta), mas não sei até onde isso mudaria minhas atribuições como coordenador. As minhas atribuições são indiferentes da cor, raça, sexo. Ou seja, eu tenho um conjunto de leis e tenho os pedidos dos alunos. Então faço as

coisas do dia a dia, as coisas que preciso fazer, sem ver fotos dos alunos. No presencial nós vemos os alunos, mas no on-line eu nem vejo as pessoas. Chega o nome no email com o pedido da pessoa e atendo ou não de acordo com o que posso fazer. Eu não sei... eu gostaria até que você me esclarecesse sobre o que poderia mudar nessas discussões. Talvez o componente econômico, das pessoas que não tem... Ah, por exemplo: nesdas discussões do ensino remoto, muitas decisões foram tomadas considerando que algumas pessoas poderiam não ter acesso a computadores e internet. Até para tomar a decisão de retomar aulas semipresenciais é preciso considerar que alguns alunos não têm condições de vir para escola para cursar apenas algumas disciplinas. Enfim, acho que você tem razão: algum impacto vai ter nas decisões, sobretudo considerando as questões econômicas.

Confesso que ao ouvir o pedido do gestor, solicitando orientações sobre o que a Universidade poderia fazer para enxergar esses estudantes para além da dimensão econômica, fiquei tentado a responder, mas não o fiz. Duas das estudantes entrevistadas apresentaram reflexões em torno da palavra "acolhimento", que, a nosso entender, responde de maneira assertiva a pergunta feita pelo coordenador.

A primeira coisa que foi muito importante pra mim ao chegar à universidade foram as pessoas, em particular os estudantes indígenas. Eles foram um suporte muito grande. Desde o momento em que passei na universidade, fui muito bem acolhida. Na UFMG existe uma casa indígena com moradores indígenas, que é o meu suporte. Quando nada estiver certo e nada estiver bem, eu sei que tenho aquelas pessoas que são meus pares. Eles compartilham muitas coisas que são semelhantes às coisas que eu penso, que sofro e os problemas da vida. Ali eu tenho um refúgio e isso foi desde o início. Então pensar que existem pessoas como eu (na universidade), que compartilham coisas como eu é,

e tem sido, muito importante para mim. Então, de modo geral, a UFMG teve este acolhimento, mas em parte foi também os meus pares indígenas que proporcionaram isso e que me fizeram sentir confortável em um espaço que nem sempre é tão confortável de estar, porque acho que existem esses conflitos de mundo. Mas com os estudantes de indígenas dentro da UFMG, eu pude perceber que é possível estar ocupando esse espaço. Por isso, para mim, tem sido muito importante para minha permanência estudantil.

É também sobre esse suporte e acolhimento que outra estudante se refere:

Eu também sou assistida pela FUMP e posso dizer que, no âmbito material, a assistência estudantil foi fundamental. Mas pegando a questão não apenas material, eu penso muito que a gente precisa ter com quem contar, a gente precisa de alegria, a gente precisa de um elo. No começo foi tudo muito difícil, porque eu estava muito deslocada. Eu saí da minha cidade, que é bem próxima, mas é bem pequena. Belo Horizonte é muito grande. Mas passado o primeiro semestre, consegui me juntar com pessoas que pareciam muito comigo: eram pessoas negras, assistidas pela FUMP e com condições de vida parecidas. Mas alguém pode dizer: mas Laiza, o que isso tem a ver? Eu diria que é muito bom você conseguir dividir a noção de felicidade com pessoas parecidas com você. Eu acho que o entendimento é outro. Então, acho que, para mim, juntar com essas pessoas foi o mais fundamental. Trouxe-me uma força imensa. Depois, na pandemia, nasceu nosso coletivo que também foi maravilhoso. Acho que se eu tivesse participado de um coletivo antes, na área de terapia ocupacional ou em qualquer área de saúde, eu teria ficado um pouco mais tranquila. Mas é isso.

5 - Considerações finais: síntese dos desafios futuros e recomendações para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa e para a democratização da universidade

Retomando a exposição feita por Sueli Carneiro, durante a Audiência Pública[13] convocada para debater a constitucionalidade/inconstitucionalidade das políticas de cotas para estudantes negros em instituições de ensino superior no Brasil, podemos afirmar que na UFMG de 2002, assim como no Brasil desse período, duas representações distintas sobre o país e dois projetos distintos de nação, cada qual vinculadas a distintas alternativas políticas, estão em disputa. Importante destacar, no entanto, que os argumentos contrários às políticas de cotas, amplamente mobilizados nos anos que antecederam à Audiência Pública em que Carneiro realizou esta reflexão, não são mais os mesmos, mas ainda assim podemos perceber movimentos de resistência às políticas de democratização racial nas universidades.

No conjunto de entrevistas realizadas por nossa equipe de pesquisa, com gestores vinculados à administração central, com coordenadores de colegiados, diretores de unidades e estudantes vinculados ou não a grupos e coletivos da UFMG, não foi possível identificar a presença de argumentos como os que, outrora, faziam referências à queda da qualidade da graduação ou da pós-graduação em função do ingresso desses "novos estudantes", ou que construíam um prognóstico de acirramento dos conflitos raciais em razão da quebra do contrato social em torno do mérito acadêmico. Entretanto, entre alguns coordenadores de curso entrevistados – o que pode nos indicar que este imaginário pode estar presente entre outros setores da universidade não ouvidos por esta pesquisa – foi possível observar a predominância de uma concepção política cega às diferenças. Assim, observamos que, ao mesmo tempo em que o corpo discente da universidade vai se transformando, tornando-se cada vez mais diverso, alguns setores da instituição permanecem sem perceber que o não reconhecimento da diferença muitas vezes se configura como um ritual pedagógico a favor do racismo, como nos ensinou Luiz Alberto Gonçalves ainda na década de 1980 (GONÇALVES, 1985).

Ao conversar com os representantes da gestão central, vinculados às políticas estudantis, de ações afirmativas e de graduação, em sua grande maioria autodeclarados

[13] A Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285 foi realizada no período de 3 a 5 de março de 2010 no auditório do Supremo Tribunal Federal em Brasília.

brancos, foi possível identificar o que uma das gestoras nomeou como sensibilidade para as pautas dos Direitos Humanos e das ações afirmativas. Os movimentos recentes de criação de instâncias dedicadas ao trato das ações afirmativas, da inclusão e dos direitos humanos na UFMG são resultado desta sensibilização que, aos poucos, vai reverberando em ações, projetos e políticas. A despeito da ainda atual hegemonia monocromática em muitos cargos de gestão na universidade, os depoimentos colhidos indicam como a presença de determinados indivíduos autodeclarados negros, e também reconhecidos pela comunidade como pessoas negras, ainda cumpre um importante papel educativo na orientação de outros membros da gestão, além de atuar na elaboração e condução de ações e políticas neste campo. Nesse sentido, nossa impressão é de que esta sensibilização tem acontecido de forma mais ativa na gestão central e nos espaços acadêmicos em que este debate é mais intenso e constante, deixando a descoberto outros espaços institucionais. É o que afirma uma das gestoras entrevistadas, ao refletir sobre o espaço que, apesar de ser muito tensionado, ainda é marcado pela inconstância e pouca profundidade no debate racial e da diversidade, de modo geral.

> *A gente está em transformação, mas a gente está muito atrasado em relação a muitos espaços da universidade. Discussão sobre racismo na faculdade é muito incipiente, e a maioria dos professores nem para pra pensar sobre o tema. Eu gosto de dar um exemplo pessoal, já que eu me considero uma pessoa atenta, mas falha: eu estava dando uma aula sobre doenças de pele – uma que eu sempre dei. No fim da aula, um aluno que formou ontem, chegou pra mim e disse que em todos os meus slides só havia crianças brancas. Eu fiquei sem graça, mas modifiquei os slides e fui procurar referências para pensar esta questão. Este tema poderia estar em todas as disciplinas: na Pediatria tem este exemplo que eu dei, mas na Obstetrícia poderia se falar da violência obstétrica, que é mais intensa com mulheres negras. Importante dizer que antes das cotas não havia aqui nenhuma discussão. Quando surgiu a notícia, eu me lembro de ficar preocupada: como é que vai ser a recepção dos estudantes aqui? O que a gente vai fazer? Eu me lembro de ter conversado à época*

com a Cida Moura, com esta preocupação. E ela então me disse: eles é que vão fazer esta transformação, você não tem que fazer nada. Eu sempre me lembro desta frase, porque é o que a gente está vendo agora: eles é que estão fazendo a transformação, porque se dependesse de nós, nada estaria acontecendo. Este é o fato!

Os diálogos travados com o conjunto de estudantes da UFMG evidenciaram este aspecto destacado por acima: a capacidade coletiva dos estudantes de tensionar a universidade por transformações; o que de certo modo é uma ambiguidade. Nesse sentido, compreendemos que a abertura do diálogo com o corpo discente para a construção de políticas de permanência qualificada de estudantes não pode se basear na demanda de que eles construam as próprias alternativas para sua permanência. De acordo com os relatos das estudantes entrevistadas, esse diálogo construtivo tem sido o tom da relação estabelecida com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis; o que não pode fazer desconsiderar as críticas pontuais feitas à gestão da assistência na UFMG e a indignação expressa em relação ao movimento de redução progressiva do financiamento da assistência estudantil no ensino superior brasileiro.

Em trabalho de conclusão do curso de doutorado em Educação, defendido no ano de 2017 e intitulado *Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG*, Yone Gonzaga também entrevistou gestores da UFMG sobre a presença/ausência da temática racial nos currículos dos cursos de graduação, tema já mencionado e discutido neste relatório. Tendo ouvido gestores vinculados à Pró-reitoria de extensão, à Pró-reitoria de Graduação, à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, à Pró-reitoria de Planejamento, além da vice-reitora da instituição, a autora chegou à conclusão de que as poucas mudanças observadas na instituição em direção a um currículo mais diverso e epistemicamente mais justo podiam ser creditadas aos poucos profissionais, em sua maioria negros e negras, que constroem uma estreita vinculação entre trajetória acadêmica e atuação política numa perspectiva antirracista. Como alguns atores entrevistados na presente pesquisa mencionaram, reforçando os depoimentos colhidos por Yone Gonzaga, a instituição UFMG ainda não se convenceu da necessidade e urgência dessas transformações, o que transforma a atuação acadêmica dos atores convencidos dessa necessidade naquilo que Nilma Lino Gomes intitulou como atuação

de intelectuais engajados. Esses aspectos ficam evidentes nas considerações finais apresentadas por Gonzaga (2017, p. 121-122), que afirma:

> [...] que a universidade esteja vivendo um período de transição. Todavia, é preciso dizer que essa transição é resultante das demandas produzidas a partir do ingresso de maior número de estudantes negros/as a partir da implementação das políticas afirmativas e dos anseios dos coletivos negros organizados no interior da universidade, do que por decisão institucional. [...] A partir da implementação das disciplinas de Formação Transversal verifica-se a ocorrência de rupturas e deslocamentos nas formas de pensar e organizar algumas disciplinas, o que nos possibilita dizer que há um processo de transição em curso na UFMG, o qual avalio muito positivamente. Todavia, há emergência em romper com o racismo epistêmico que possibilita a diversas áreas continuarem planejando e ensinando as disciplinas sem considerar outras epistemologias, como as que vêm sendo ensinadas pelos jovens que ingressam no ambiente universitário por meio das políticas afirmativas. Acredito que a mudança curricular venha sendo demandada também pelos/as jovens negros/as que têm ingressando na universidade por meio das políticas afirmativas. Antenados/as ao tempo presente, parte desse segmento vem indagando a universidade, os currículos canônicos e a gestão institucional. A exemplo dos/as antepassados/as negros/as, esses coletivos vêm reeducando a universidade em sua maneira de acolher, reconhecer e respeitar as diferenças, e ela só poderá responder de forma eficiente a essas indagações se tiver disposição política e humildade epistemológica para fazê-lo.

Os dados quantitativos e qualitativos coletados ao longo da pesquisa evidenciaram que não apenas as trajetórias de vida dos estudantes ingressantes pelas cotas foram modificadas, mas a própria UFMG se transformou. Sem desconsiderar os projetos e

políticas instituídas pela própria UFMG, sobretudo a partir do mandato reitoral iniciado em 2014, pudemos identificar que o Programa Ações Afirmativas na UFMG e os estudantes negros e negras figuraram como atores fundamentais no processo de tensionamento e reeducação da própria universidade, como destaca Nilma Lino Gomes, no livro "*Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, publicado no ano de 2017:

> O Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência (GOMES, 2017, p. 130).

Concordando com a citação feita por uma das gestoras da UFMG, referindo-se a Martin Luther King, "não estamos mais onde estávamos, mas ainda não estamos onde desejamos estar". A UFMG do século XXI é muito diferente daquela que encerrou o século XX sem políticas de cotas ou ações de democratização do ingresso e da permanência. Há ainda muito a se fazer, sobretudo no âmbito da diversificação do corpo docente e do currículo oficial dos cursos de graduação. Os argumentos mobilizados pela comunidade acadêmica, e pela sociedade brasileira, para resistir às políticas de cotas durante a década de 2000 não mais se sustentam. Foram refutados pela realidade observada nos últimos anos. Como sentenciou Maria Aparecida Moura, em diálogo com uma das gestoras, os estudantes foram fundamentais para as mudanças observadas. A existência de uma equipe de gestão mais sensível às demandas de direitos humanos, diversidade e inclusão foi fundamental para acolher, dialogar e avançar em ações e políticas internas. Permanecer em diálogo e criar as condições institucionais para acolher os estudantes, os técnicos administrativos, os docentes e os membros da comunidade, de modo geral, reconhecendo as diferenças de inserção e permanência nas diferentes áreas do conhecimento e unidades acadêmicas, é fundamental para aprofundar as potencialidades, os talentos, as competências e as habilidades de cada um e cada uma.

Referências

ALVIM, Cristina Gonçalves. Ações Afirmativas: preocupação de cada um e projeto de todos. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, 11 de março de 2019. Opinião, p. 2.

BOLETIM UFMG. Ronaldo Pena anuncia que UFMG assumirá gestão do Hospital de Venda Nova. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, 21 mar. 2006. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/003271.shtml. Acesso em: 9 maio 2022.

BOLETIM UFMG. Acesso em forma de Bônus. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, 26 maio 2008. Disponível em: https://www.ufmg.br/boletim/bol1611/4.shtml. Acesso em: 9 maio 2022.

BRAGA, Mauro M. PEIXOTO, Maria do Carmo L. **Censo socioeconômico e étnico de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://bit.ly/3rjAQxL. Acesso em: 27 jul. 2018

COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson. Disputas e tensões em torno da Democratização da Universidade: o posicionamento institucional da UFMG. *In*: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Org.). **Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG***:* debates, implementação e acompanhamento. 1. ed. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. p. 77-98. (Coleção Estudos Afirmativos, v. 9).

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: por que não? **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, 2 maio 2002. Disponível em: https://bityli.com/XSoQYF. Acesso em: 9 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. Um novo tempo para a UFMG. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, 29 fev. 2016. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/1930/um-novo-tempo. Acesso em: 9 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações afirmativas***:* entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003. p. 217-243.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio***:* um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas***:* o caso da UFMG. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Reafirmando Direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro. 1. ed. Belo Horizonte: Ações Afirmativas na UFMG, 2019. v. 1. 380p.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? *In*: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Org.). **Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG***:* debates, implementação e acompanhamento. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. (Coleção Estudos Afirmativos, v. 9).

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer pode ser negro no Brasil?** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 144p.

OLIVEIRA, Valéria; VIANA, Mariana; LIMA, Luciana. O ingresso de cotistas negros e indígenas em universidades federais e estaduais no Brasil: uma descrição a partir do Censo da Educação Superior. *In*: JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro. 1. ed. Belo Horizonte: Ações Afirmativas na UFMG, 2019. v. 1. 380p.

REIS, Dyane Brito. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. *In*: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Salvador: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Notas taquigráficas da Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285 de 3 a 5 de março de 2010**. Disponível em: https://bit.ly/3elLIYz. Acesso em: 3 mar. 2021.

UFMG Diversa. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, agosto 2003. Edição Vestibular.

Capítulo 5

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros

O caso da UFRJ

Rosana Heringer

Jussara Marques de Macedo

Monica de Souza Houri

Liliane Souza e Silva[1]

1 – Introdução: breve descrição da universidade

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi formada a partir da justaposição de três escolas tradicionais – Medicina, Politécnica e a união de duas outras escolas livres de Direito, tendo sido formalizada como universidade em 7 de setembro de 1920. Segundo MARTINS (2018, p. 75): "Esse fato viria a moldar a estrutura da UFRJ, que, desde sua fundação, incorporou traços fragmentados, patrimonialistas e elitistas. Tais traços demarcam sua trajetória até hoje, consistindo em obstáculos ao desenvolvimento da UFRJ" (PDI/ UFRJ, 2006, p. 15). Um processo de reorganização ocorreu em 1937, quando a instituição passou a se chamar Universidade do Brasil; outra mudança se deu em 1965, quando assumiu a atual nomenclatura de UFRJ. Desde sua criação, é possível identificar traços de uma instituição marcada pela fragmentação.

Atualmente, a universidade tem seus *campi* distribuídos em três municípios no estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, onde conta com unidades espalhadas por vários bairros da cidade (Centro, Urca, Flamengo, Ilha do Fundão/Cidade Universitária), Duque de Caxias e Macaé. A UFRJ atualmente oferta à sociedade 176 cursos de graduação (sendo quatro semipresenciais), 132 programas de pós-graduação, além de mais de 500

[1] Além das autoras, o desenvolvimento do estudo contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Matheus do Nascimento Santos, Vitor Maurício dos Santos Matos, Damires dos Santos França, Patrícia Conceição Silva e Gabriel da Silva Ferreira.

cursos de extensão (PDI 2020-2024, p. 20). A UFRJ também oferece anualmente vagas para quatro cursos de graduação a distância através do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ): Ciências Contábeis, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química.

A UFRJ está organizada em seis decanias: Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN); Centro de Letras e Artes (CLA); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Tecnologia (CT), além do Fórum de Ciência e Cultura; Complexo Hospitalar da UFRJ e do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

A universidade conta com 70 unidades acadêmicas, aproximadamente 67 mil discentes de graduação e pós-graduação, nove mil servidores técnico-administrativos em educação, com cerca de 3.600 vinculados às unidades de atenção à saúde, e 4.200 docentes, 87 edificações, sendo 15 prédios tombados, além de um complexo hospitalar com nove unidades de saúde, entre as quais cinco são hospitais com internações (UFRJ, 2021, p. 195).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos estudantes de graduação em 2020:

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes de graduação ingressantes e ativos da UFRJ, 2020

	Matrículas totais	**Ingressantes**	**Ativos**
Números totais (UFRJ)	56.866	6.582	53.688
Números gerais bacharelado	42.360	4.911	39.654
Números gerais licenciatura	14.506	1.671	14.034

Fonte: Siga/UFRJ (UFRJ, 2021).

A UFRJ é reconhecida nacional e internacionalmente como a maior e uma das mais importantes universidades brasileiras, através da avaliação de diferentes *rankings* nacionais e internacionais[2]. Contudo, seu gigantismo e prestígio nos campos do ensino,

[2] Melhor federal e terceira melhor universidade brasileira no Ranking Universitário Folha 2019 (https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ Acesso em: 9 maio 2022; quarta melhor universidade brasileira na

pesquisa e extensão, da inovação, dos fatores de impacto de publicações, entre outros indicadores, convivem com a percepção de uma instituição que demorou a perceber a demanda pela democratização dos seus mecanismos de acesso e da diversificação do seu público. Como dito na Entrevista 4, em nossa pesquisa para a realização deste estudo de caso, "a UFRJ chegou atrasada nesse debate". A pouca visibilidade da reflexão interna sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, sobre o racismo estrutural e seus efeitos no ambiente institucional, e sobre a grande homogeneidade do seu público discente ao longo da maior parte da sua história são temas que passaram a ser discutidos apenas nas últimas duas décadas, enfrentando diferentes tipos de embates e resistências.

Observa-se, ao longo de sua história, que a UFRJ conviveu com frequentes embates entre grupos que defendiam a permanência de uma tradicional vocação para a excelência, e outros que defendiam sua abertura e democratização (HONORATO; HERINGER, 2015, p. 330). Com a adesão da UFRJ ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, ampliaram-se os debates, e também as condições concretas para a ampliação e diversificação do público discente da UFRJ.

É possível notar, por exemplo, o pouco espaço atribuído a estes debates no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), como demonstrado por Silva (2021). Também chama atenção a pouca presença, inclusive em termos de frequência numérica, de determinados termos (ações afirmativas, cotas raciais, entre outros), nos relatórios periódicos da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da UFRJ. A análise dos relatórios dos últimos 10 anos sobre o tema, realizada por Malaquias (2021), demonstrou que, durante a maior parte do período, as menções a esses temas não ultrapassaram cerca de 50 referências. Apenas nos anos de 2020 e 2021 tais referências tiveram maior visibilidade, chegando a 111 no relatório de 2021.

Tais informações são apenas um pequeno exemplo de como a UFRJ não priorizou, ao longo de um importante período de sua trajetória, a busca pela diversificação do público e pela democratização do acesso. Essas são questões que emergem mais fortemente na história e nos debates internos da instituição ao longo da última década e que ganham força, como já dito, a partir da adesão ao REUNI e também com o advento

---

edição 2021 do ranking latino-americano do Times Higher Education (THE) (https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/universidades-brasileiras-sao-classificadas-no-ranking-de-melhores-universidades-do-mundo Acesso em: 9 maio 2022).

do debate sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro, como veremos com mais detalhes a seguir.

2 – Breve histórico da implementação das ações afirmativas e da Lei nº 12.711/2012 na UFRJ

Diferentes pesquisas já demonstraram que o reconhecimento do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da constitucionalidade das ações afirmativas nas universidades federais públicas brasileiras foi resultado, antes de tudo, da luta do movimento negro somada à luta de militantes, de pesquisadores, de intelectuais, de parlamentares que, desde o final do século XX, vêm discutindo sobre as ações afirmativas nas universidades públicas, particularmente sobre as cotas para o acesso das pessoas negras. No aspecto mais geral da temática, podemos citar Bernardino (2002), Fonseca (2009), Godman e Banaggia (2017), Feres Júnior *et al*. (2018), Heringer (2018) e Godoi e Santos (2021). Mais especificamente, sobre essa questão na UFRJ, citamos Janoario (2013), Magalhães e Menezes (2014), Santos (2016), Martins (2018) e Santos e Macedo (2021).

Para a análise da política de acesso das pessoas negras na UFRJ, levou-se em conta que toda essa discussão e até mesmo as propostas de permanência desses estudantes nos cursos de graduação ocorreu como resultado do debate tímido ou quase inexistente sobre as políticas de ação afirmativa, como salienta Janoario (2013). Além disso, não houve participação de todo o corpo social da instituição – servidores docentes e técnicos e estudantes da graduação e da pós-graduação – e, acima de tudo, tal movimento ocorreu tardiamente em relação à promulgação da Lei Estadual n. 3.708/2001, que instituiu cotas de até 40% para negros e pardos para o acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sendo posta em prática posteriormente pela Fundação Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) (SANTOS; MACEDO, 2022), como se comprova no depoimento da Entrevista 4, quando afirma "que a universidade chegou atrasada [porque] havia resistência". Na compreensão da entrevistada, nos anos de "2001, 2003 a UFRJ fazia discussões sobre cotas sociais, não entendendo o caráter da diferença significativa na análise do que é ser negro nesse país". Como conselheira do Conselho Universitário (Consuni) à época, sua percepção era de que havia

> *[...] uma resistência, mas uma resistência, na minha opinião, carregada de uma prepotência de querer entender o processo de desigualdade nesse país não fazendo uma análise de raça e classe, mas colocando as coisas muito separadamente e só juntando quando for conveniente para brecar avanços significativos (ENTREVISTA 4).*

Essa resistência também foi delineada pelo Entrevistado 12 quando salienta que:

> *Foi assustador participar deste processo de debate anterior à Lei de Cotas. Os discursos eram sempre assim: Eu não sou racista, mas... Foi muito marcante para perceber como esta cultura do racismo estava muito impregnada de uma forma muito velada dentro da universidade e nos discursos. Na minha unidade tivemos debates e houve discursos que, se fossem ditos hoje, estas pessoas sairiam presas.*

Tais percepções levam a crer que a UFRJ resistia à possibilidade de implementação de Políticas de Ação Afirmativa (PAA) sustentada, possivelmente, pelo racismo estrutural presente não apenas na estrutura social, mas, também, política e econômica, provocando, assim, o racismo acadêmico. Compreendemos aqui o racismo estrutural como uma forma de discriminação enraizada na sociedade, que não diz respeito a atos discriminatórios isolados, mas a um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios de determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nos âmbitos político, econômico, cultural e nas relações cotidianas (ALMEIDA, 2019). Soma-se a isso o discurso da democracia racial tão presente em nossa sociedade, o que leva a reforçar a ideia de que a "cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças", como bem demostrado por Bernardino (2002, p. 249). Para alguns, "facilitar" a entrada de negros, ou seja, pretos e pardos na instituição não era uma questão de direito, mas de "esmola" (ENTREVISTA 4).

Mesmo que as PAA não tenham sido, inicialmente, bem-vistas por parte significativa dos sujeitos da instituição, o debate seguiu, resultando, segundo Janoario

(2013), no *Seminário Ações Afirmativas e o Desafio da Democratização do Acesso e da Permanência na Universidade*, organizado pela UFRJ em conjunto com o Programa Conexões e Saberes, no ano de 2007. Teve destaque, ainda, uma proposta elaborada por servidores docentes e técnicos e estudantes do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) que reivindicaram, dentre outras coisas:

> [...] recursos para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para o ensino, pesquisa e extensão; a garantia de condições materiais para o desenvolvimento acadêmico do(a) estudante universitário(a), tais como alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo aos que necessitassem (JANOARIO, 2013, p. 101).

Corroborando as resistências internas à adoção de mecanismos de flexibilização do acesso e democratização da universidade, há registro de um debate ocorrido no âmbito do Conselho Universitário (Consuni) em agosto de 2004, quando esse Conselho deliberou que não haveria mudanças no exame vestibular daquele ano. Na ocasião, a reitoria informou que "a mudança só seria feita caso o governo determinasse que as universidades federais reservassem cotas para negros", de acordo com projeto de lei que tramitava no Congresso Nacional[3].

O debate sobre ampliação e diversificação do acesso à UFRJ só seria efetivamente retomado no âmbito do Consuni em 2010, com a apresentação da proposta de resolução sobre o tema apresentada naquele órgão pelo Professor Marcelo Paixão, então professor do Instituto de Economia, reconhecido pesquisador no campo das relações raciais. Em primeiro lugar, foi votada no Consuni uma resolução que deliberava sobre a revisão dos mecanismos de acesso à UFRJ, sem que se especificasse naquele momento que tipo de medida inclusiva seria adotada (HERINGER, 2015).

Após várias sessões de debate, a votação sobre modificações nos mecanismos de acesso à UFRJ ocorreu em agosto de 2010, quando foi aprovada a Resolução 16/2010 que estabeleceu:

[3] "UFRJ não terá cotas para alunos negros no vestibular deste ano" (FOLHA DE S. PAULO, 2004).

> [...] novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011, na forma que se segue:
>
> a) 40 % das vagas serão preenchidas por meio de concurso de acesso próprio;
>
> b) 40% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU;
>
> c) 20% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ, 2010).

A adoção dessa Resolução, que não incluía o critério racial, foi recebida com críticas por parte de ativistas do movimento negro e por setores internos da UFRJ que vinham defendendo a adoção de cotas também para estudantes negros. Tal posicionamento foi expresso na *Carta Aberta* divulgada por um conjunto de professores da UFRJ após a votação da resolução, como se pode ler a seguir:

> Na última década, enquanto a discussão crescia em todo o país, a UFRJ deu poucos passos, ou quase nenhum, para fazer avançar o debate sobre as políticas públicas. O acesso dos estudantes à UFRJ continua limitado ao vestibular, com uma mera pré-seleção por meio do ENEM, o que significa um processo ainda excludente de seleção para a entrada na universidade pública[4] (UFRJ, 2010).

[4] Carta aberta sobre as cotas na UFRJ, 19/08/2010, disponível em: http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edicoes/309/carta_aberta_cotas_ufrj.doc. Acesso em: 9 maio 2015.

Por outro lado, observa-se que a não adoção de cotas raciais pela UFRJ, naquele momento, foi comemorada por setores contrários a essas medidas, como se pode ler no trecho do editorial do jornal *O Globo* alguns dias depois, intitulado "UFRJ rejeita insensatas cotas raciais":

> O bom senso demonstrado pela USP está sendo, pelo menos até agora, seguido na UFRJ, [...] além de, no Rio, também ser rejeitada a discriminação contra os brancos pobres. [...] A adesão da universidade a um tipo de ação afirmativa mais inteligente, sem o radicalismo defendido pelos militantes do racialismo que atuam no governo federal e junto ao Congresso, chega em um momento importante. Que a sensatez da USP e da UFRJ, dois polos de excelência acadêmica no país, sirva de parâmetro no julgamento, ainda em curso no STF, da aplicação de cotas raciais em Brasília (UnB), e também influencie na tramitação no Senado de lei sobre o assunto (*O Globo*, 17/08/2010 *apud* HERINGER, 2015, p. 37).

A partir do processo seletivo para ingresso em 2011, o Conselho de Ensino de Graduação (CEG) aplicou as novas normas quanto ao acesso nos cursos de graduação da UFRJ para o ano de 2011 por meio do Edital n. 66/2010, cujo Art. 3º previa que "40% das vagas oferecidas sejam preenchidas através do Concurso de Acesso organizado e executado pela UFRJ e as demais 60% sejam preenchidas através do Sistema de Seleção Unificado do MEC/SiSU, em conformidade com a Resolução Consuni n. 16 de 19 de agosto de 2010" (UFRJ.CEG, 2010a), bem como seus atos complementares e do Edital n. 117/2010, que previa em seu Art. 1º que o acesso seria por meio do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC), com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como parte da política de ação afirmativa, destaca-se no § 2º que as vagas "serão preenchidas por candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro" (UFRJ.CEG, 2010b), em pleno acordo com item I, da Resolução 16/2010 do Consuni (UFRJ.CONSUNI, 2010). Segundo Janoario

(2013, p. 102), foi a Liminar Ação Civil Pública n. 2010.51.01.022203, da Justiça Federal do Rio de Janeiro, quem obrigou a UFRJ a ampliar as tais vagas para estudantes oriundos de todo o território nacional, porém, ainda sem o recorte de raça, o que permite compreender a crítica presente no depoimento a seguir:

> *Esse posicionamento não foi de dentro para fora, ele foi de fora para dentro, porque a universidade tinha o Ministério Público no seu calcanhar, a EDUCAFRO, a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro [...]. A tal da maior universidade da América Latina que reivindica esse título na excelência do conhecimento, mas que estava prestando um papel nefasto na questão do entendimento do racismo no Brasil e das desigualdades promovidas por esse racismo (ENTREVISTA 4).*

Essa forma de ingresso, entretanto, esteve vigente apenas para a seleção de 2011. Um ano depois, essa resolução seria substituída pela Resolução 14/2011, que determinou (para o ingresso a partir de 2012), o seguinte:

> I – Utilizar exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para o ingresso na UFRJ em 2012, preservado o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que o utilizam.
>
> II – Destinar 30% das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo nacional vigente (UFRJ, 2011).

Entre as razões alegadas para a modificação da forma de acesso em 2012 encontrava-se a dificuldade operacional em lidar com as variadas formas definidas na

resolução de 2010, além do impedimento jurídico em estabelecer como critério de ensino público apenas as instituições estaduais.

Percebe-se que, até aquele momento, não havia sido oficializada a entrada de pretos, pardos, indígenas via cotas raciais. Foi somente com a promulgação da Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que a universidade adotou a política de cota racial, implementada no concurso de 2013, de acordo com a Resolução do Consuni n. 21/2012, de 25 de outubro, que, em seu Art. 1º, incluiu:

> III – Destinar 51,8% (cinquenta e um vírgula oito por cento) das vagas de cada um dos grupos resultantes após a aplicação do percentual definido no inciso II referente aos 15% de vagas em 2013 e 25% de vagas a partir de 2014 para estudantes com renda *per capita* 57 menor ou igual a 1,5 salário mínimo, por curso/opção, **aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas**, de acordo com a Lei n. 12.711, de 29/9/2012, o Decreto n. 7.824, de 11/10/2012 e a Portaria Normativa n. 18-MEC, de 11/10/2012 (UFRJ.CONSUNI, 2012 – grifos nossos)[5].

3 – Análise dos indicadores de acesso e permanência na universidade, com foco nos beneficiários da Lei n. 12.711/2012

Na pesquisa realizada pelo LEPES/UFRJ e pela Ação Educativa buscamos identificar as principais transformações ocorridas no perfil dos ingressantes e dos estudantes matriculados na UFRJ no período de 2010 a 2019. A partir de dados do Censo da Educação Superior (CES) (INEP, 2010 a 2019), ao longo desse período, pudemos observar como algumas características como cor/raça, tipo de escola frequentada no Ensino Médio e renda familiar sofreram modificações tanto em relação ao conjunto da universidade quanto ao perfil de cursos específicos.

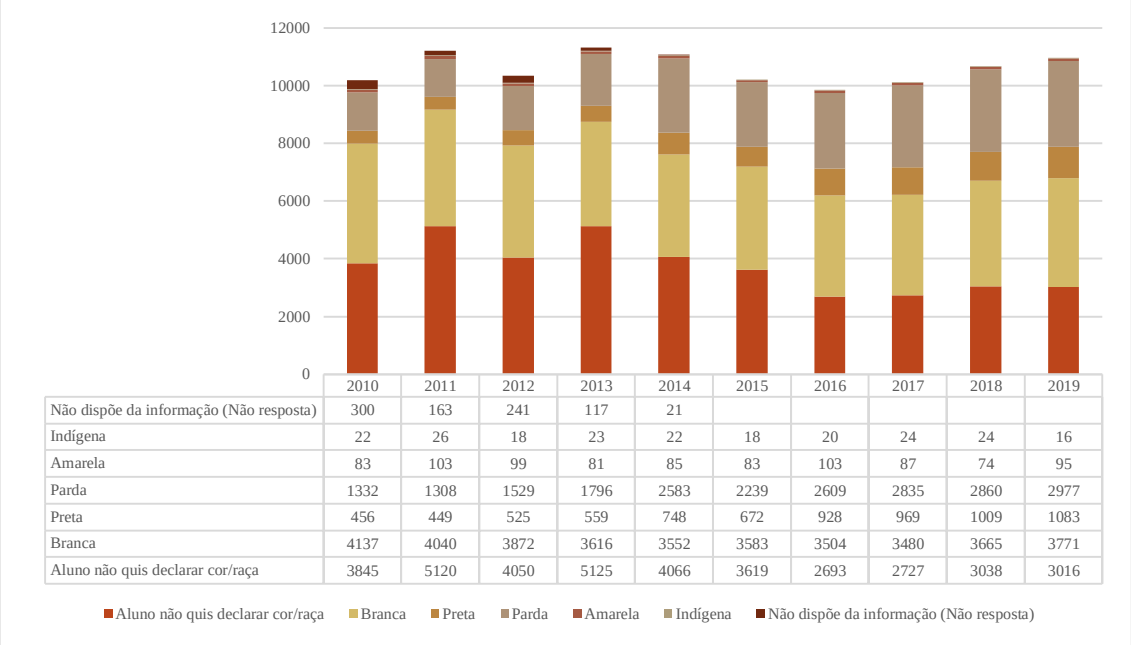
[5] No que se refere à reserva de vagas para pessoas com deficiência, somente com a publicação da Lei n. 13.409/2016 é que a UFRJ passa a incluir esses estudantes em seus editais.

Um primeiro aspecto que pode ser apontado diz respeito às mudanças nas formas de ingresso na UFRJ entre 2010 e 2019. Se no início daquela década predominava o vestibular como principal forma de ingresso, progressivamente vai ganhando maior espaço o ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como apresentado anteriormente, a UFRJ resistiu internamente à adoção de ações afirmativas para grupos historicamente sub-representados na universidade. Iniciou a adoção da reserva de vagas para ingresso na graduação em 2011, apenas levando em conta critérios de renda e escola pública e, a partir de 2013, adotou também o critério étnico-racial, primeiro com o percentual de 30% e, em 2014, com o cumprimento na íntegra das normas estabelecidas pela Lei n. 12.711/2012.

Assim, observamos no Gráfico 1 a diversificação dos públicos que passam a acessar a UFRJ neste período.

Gráfico 1- Distribuição da variável cor/raça entre alunos ingressantes na UFRJ, 2010-2019



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não dispõe da informação (Não resposta)	300	163	241	117	21					
Indígena	22	26	18	23	22	18	20	24	24	16
Amarela	83	103	99	81	85	83	103	87	74	95
Parda	1332	1308	1529	1796	2583	2239	2609	2835	2860	2977
Preta	456	449	525	559	748	672	928	969	1009	1083
Branca	4137	4040	3872	3616	3552	3583	3504	3480	3665	3771
Aluno não quis declarar cor/raça	3845	5120	4050	5125	4066	3619	2693	2727	3038	3016

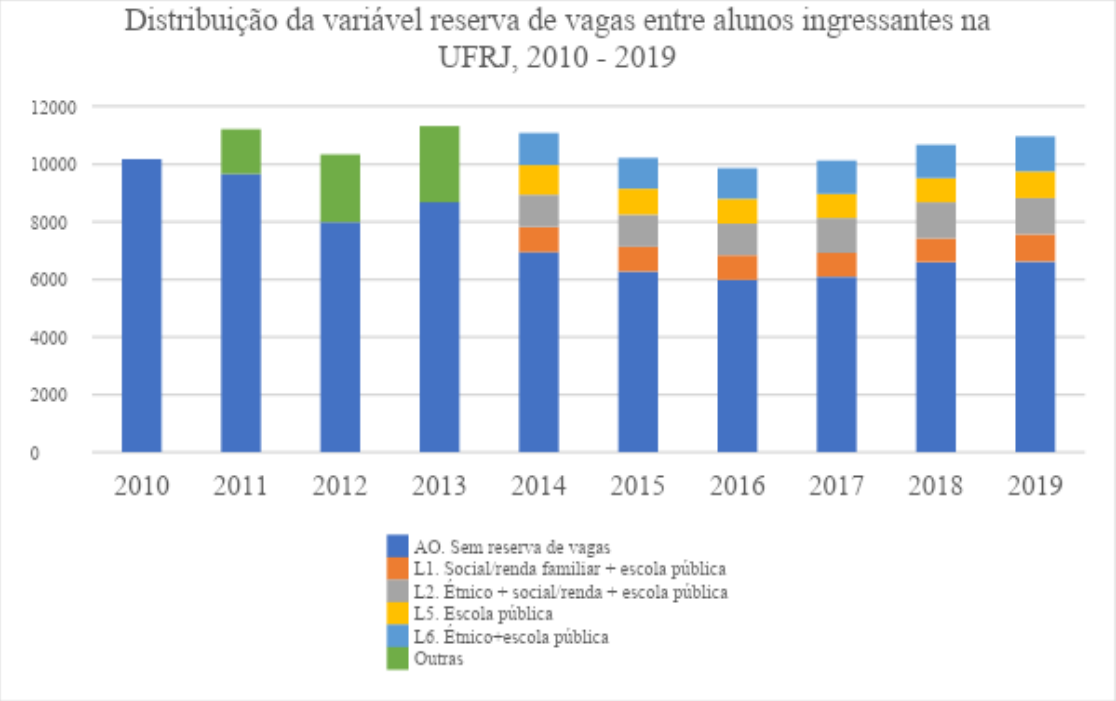
Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

A partir desses dados, observamos, por um lado, a redução do ingresso de estudantes identificados como brancos e, ao mesmo tempo, o aumento significativo de estudantes identificados como pardos (em maior proporção) e pretos. Não foi observado, a partir dessas informações, um aumento do número de estudantes identificados como

indígenas. Em uma universidade que historicamente apresentou resistências ao debate sobre as desigualdades raciais no acesso aos seus cursos, trata-se de um avanço significativo a presença crescente de estudantes pretos e pardos nos seus cursos.

Essa diversificação no perfil étnico-racial dos estudantes da UFRJ foi possibilitada, principalmente, pela adoção da reserva de vagas, primeiro por iniciativa da própria universidade (cotas sociais) e depois a partir da implementação da Lei n. 12.711/2012. O Gráfico 2 possibilita um olhar mais detalhado sobre a distribuição das vagas reservadas na UFRJ ao longo do período, tendo como referência inicial o ano de 2013, o primeiro de implementação da Lei n. 12.711/2012.

Gráfico 2 - Distribuição da variável reserva de vagas entre alunos ingressantes na UFRJ, 2010-2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

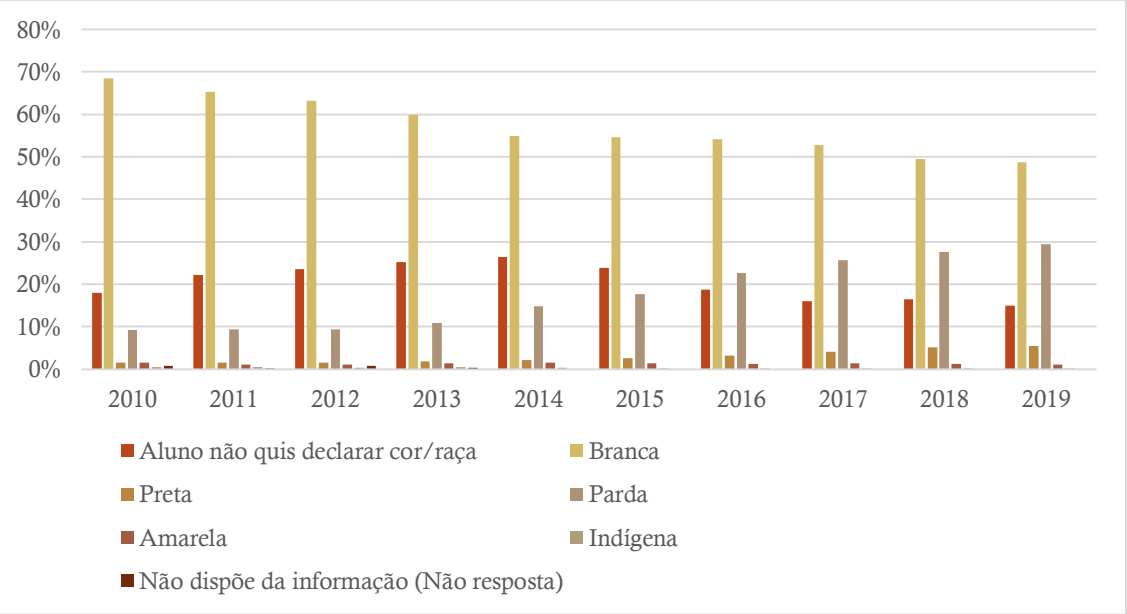
Por um lado, no caso da UFRJ, diferentes estudos apontam para a ampliação da presença de estudantes de menor renda, pretos e pardos nos cursos de elite da instituição (MARTINS, 2018; OLIVEIRA, 2019). A maior ampliação deu-se principalmente quando combinados os critérios de frequência à escola pública e raça/cor. Ainda que esses estudos apontem para uma diversificação desigual entre os cursos de prestígio, é significativo

observar que esses estudantes romperam barreiras importantes em espaços acadêmicos nos quais eram quase ausentes.

Por outro lado, é necessário reconhecer que determinados cursos mais seletivos, embora tenham avançado na admissão de estudantes de escola pública, e de menor renda, ainda se encontram aquém do esperado no que se refere ao acesso de cotistas pretos, pardos e indígenas. Essa constatação é observada, por exemplo, no trabalho de Martins (2018), que analisou os efeitos da Lei de Cotas na democratização dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção na UFRJ, e verificou que houve aumento mais expressivo de estudantes pretos e pardos no curso de Engenharia de Produção e no Direito noturno, enquanto na Medicina a presença de estudantes pretos e pardos ainda continuava pequena em 2016, ano de referência para a análise da autora.

Como podemos observar no Gráfico 3, no curso do Medicina da UFRJ, o mais seletivo e com maior nota de corte no SiSU ao longo do período analisado, houve uma redução da presença de estudantes brancos de 69% dos matriculados em 2010 para 49% em 2019, ao passo que no mesmo período ocorreu um aumento de 2% para 6% dos estudantes pretos e de 9% para 29% dos estudantes pardos.

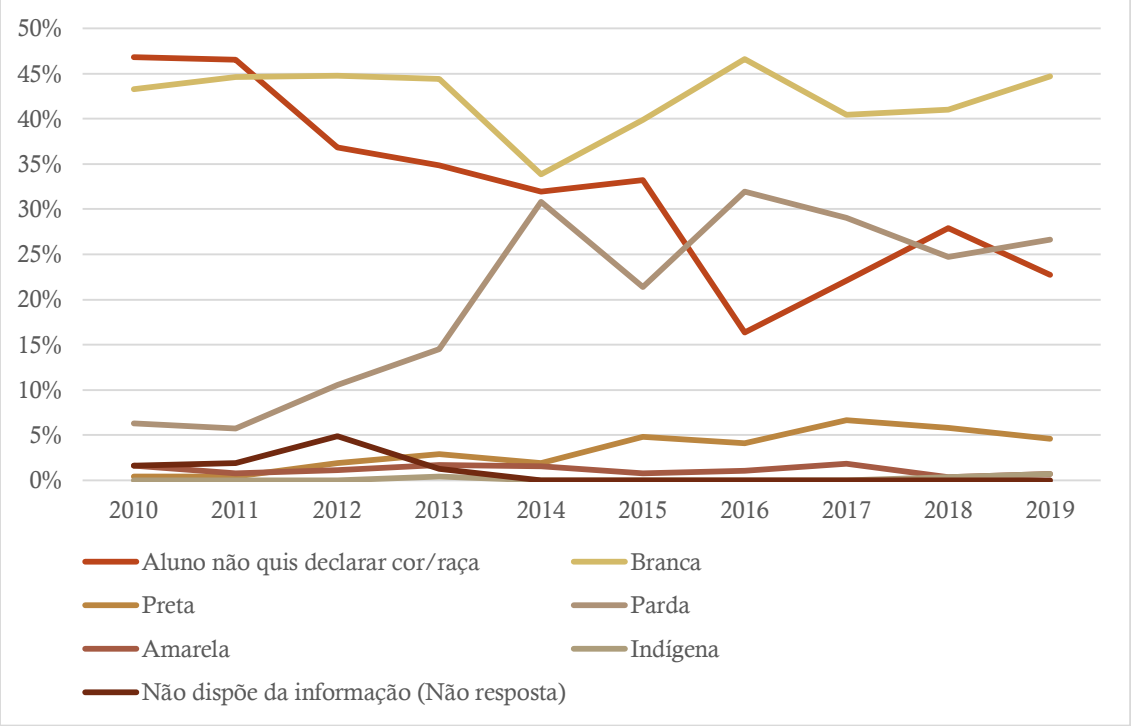
Gráfico 3 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos matriculados na UFRJ – Curso de Medicina, 2010-2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Ao mesmo tempo, se observamos a evolução dos dados referentes à cor/raça dos ingressantes ao longo desses anos, chama a atenção o fato de que, embora tenha crescido de forma expressiva o ingresso de estudantes pardos e pretos, ainda há bastante estabilidade na proporção de estudantes brancos. Tal dado parece resultar do fato de que houve grande aumento no percentual dos estudantes que passaram a declarar cor/raça no período, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos ingressantes na UFRJ – Curso de Medicina, 2010-2019



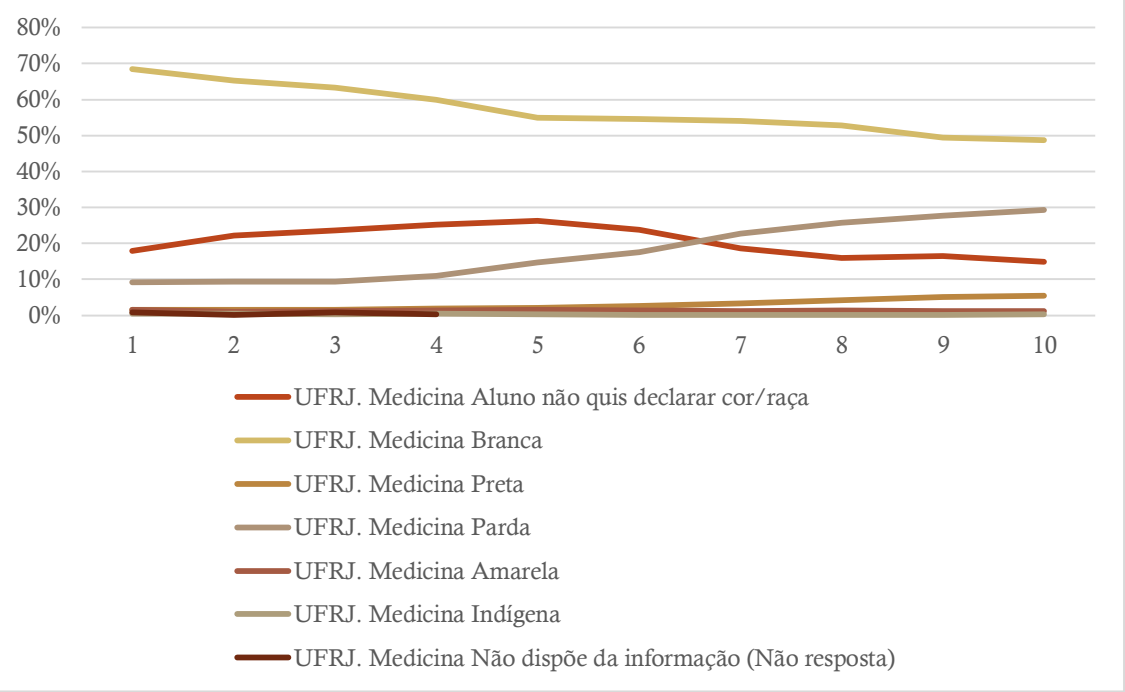
Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Tivemos também a oportunidade de analisar a distribuição por cor/raça dos estudantes matriculados em três cursos que selecionamos previamente, cada um deles representando, no contexto da UFRJ, um curso mais seletivo (Medicina); um curso de seletividade média (Pedagogia); e, um curso de baixa seletividade (Licenciatura Letras Português/Espanhol).

Ao analisarmos os dados referentes aos três cursos, observamos que, no curso de Medicina (Gráfico 5), ocorreram mudanças importantes na distribuição dos estudantes por cor/raça, na linha do que apontamos acima em relação aos ingressantes. Houve um

aumento significativo de estudantes pardos e uma redução no percentual de estudantes brancos.

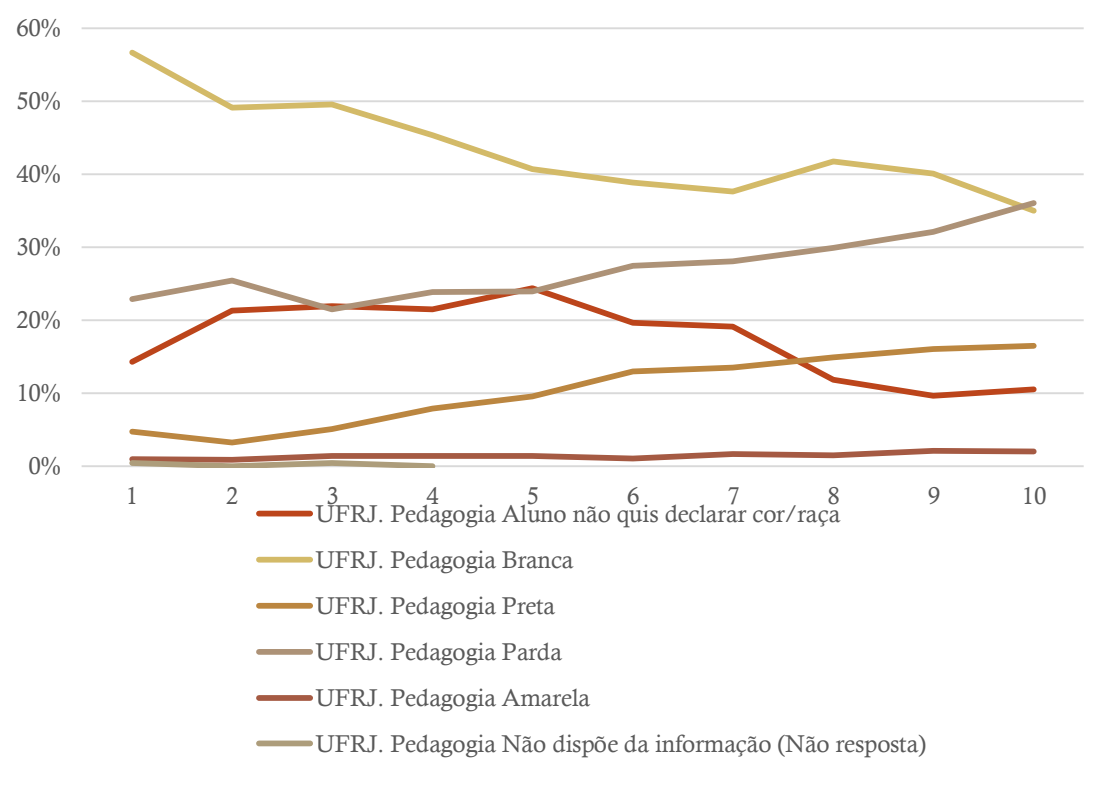
Gráfico 5 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos matriculados na UFRJ – Medicina, 2010-2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

No caso do curso de Pedagogia (Gráfico 6), a análise da distribuição dos matriculados por cor/raça nos permite observar que também houve uma redução de estudantes autodeclarados brancos e um aumento expressivo de estudantes pardos. Além disso, também observamos o crescimento dos estudantes pretos, passando de 5% em 2010 para 17% em 2019.

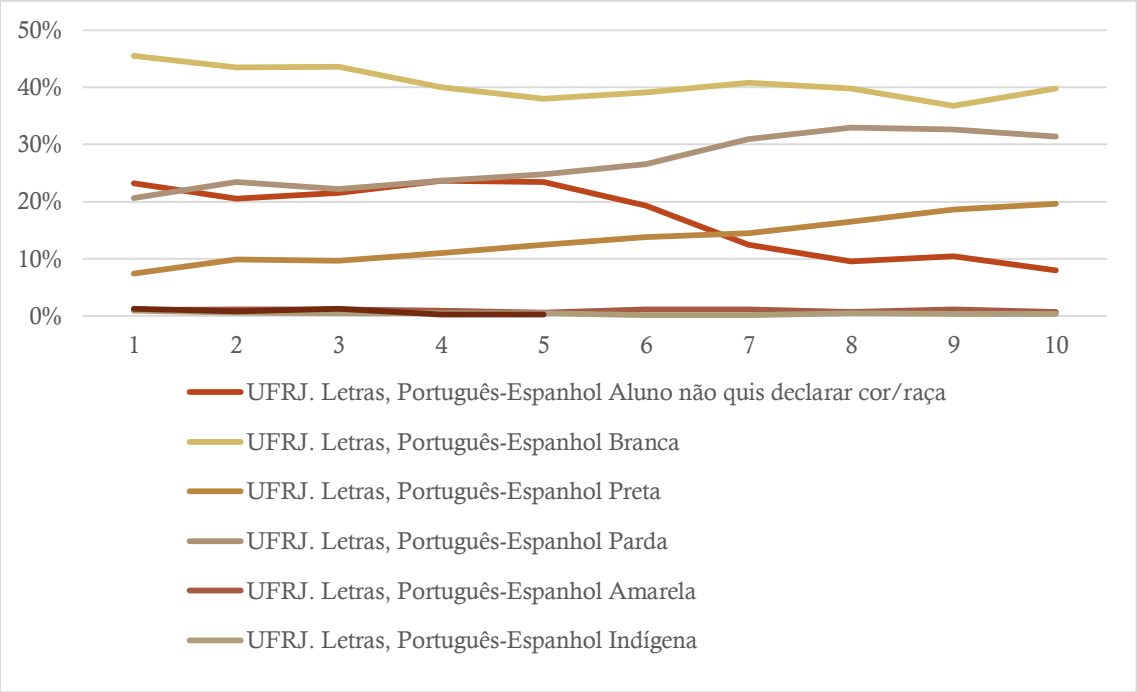
Gráfico 6 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos matriculados na UFRJ – Pedagogia, 2010-2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Quando observamos os estudantes matriculados no curso de licenciatura Português/Espanhol (Gráfico 7), representando os cursos de menor seletividade, identificamos uma distribuição mais equilibrada entre os estudantes dos diferentes grupos raciais. Ainda assim, também se observam as tendências de redução dos estudantes brancos e aumento da proporção de estudantes pretos e pardos, mesmo num curso em que sua presença não era tão pequena em 2010.

Gráfico 7 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos matriculados na UFRJ – Licenciatura Português/Espanhol, 2010-2019



Fonte: Inep (Ano 2010-2019). Elaboração: LEPES/UFRJ e Ação Educativa.

Esses dados nos permitem concluir que existem diferenças na composição em termos de cor/raça entre os estudantes dos três cursos analisados. Ainda assim, apesar da diferença entre eles, observamos que a reserva de vagas promoveu a diversificação no público desses cursos, ainda que com especificidades. Tais análises, levando em conta cursos específicos, nos permitem detalhar um pouco mais o resultado das ações afirmativas em cursos de diferentes áreas, para além do resultado agregado para o conjunto da UFRJ.

Como será possível observar ao longo dessa análise sobre a implementação da Lei n. 12.711/2012 na UFRJ, a presença de mais estudantes de escola pública, de menor renda, pretos, pardos e indígenas em cursos seletivos, como na Medicina, traz efeitos significativos, pois esses estudantes interpelam os docentes e outros integrantes do curso de formas específicas e não necessariamente experimentadas antes. Trazem uma sensibilidade para questões que antes eram menos visíveis dentro de uma carreira que, por muitas décadas, acostumou-se a receber alunos muito homogêneos em termos socioeconômicos e raciais (OLIVEIRA, 2019). Ainda que esses questionamentos nem sempre sejam percebidos pelos docentes e coordenadores dos cursos, não deixam de

trazer reflexões para toda a universidade sobre que profissionais nossos cursos estão formando e como.

Na próxima seção, nos dedicaremos a analisar a perspectiva institucional sobre os resultados e desafios da Lei de Cotas na UFRJ, a parte de documentos institucionais e da fala dos gestores entrevistados.

4 – A perspectiva institucional sobre resultados e desafios da implementação da Lei n. 12.711/2012 e das políticas de permanência

Em um dos primeiros trabalhos de pesquisa realizados sobre as ações afirmativas para estudantes negros na UFRJ, Janoario (2013, p. 258-259) traz a seguinte afirmação nas suas considerações finais:

> Ficou evidente, durante a pesquisa de campo, que qualquer referência às cotas para negros sempre incomodou profundamente a instituição, sendo compreendidas como políticas de "tapa-buraco", perversas, ameaçadoras do mérito, do prestígio e da excelência acadêmica. Além disso, [observa-se] a ausência de projetos especificamente desenvolvidos para as alunas e alunos negros. Ao debater a temática percebi o quanto ainda temos que avançar na desconstrução de narrativas tradicionais, que impossibilitam o surgimento de formas alternativas de se olhar para negritude.

Examinando as primeiras ações voltadas para a inclusão de estudantes de origem popular e principalmente de estudantes negros na universidade, esse é um registro que aponta para as enormes dificuldades de enfrentamento desse debate no interior da UFRJ naquele momento. A afirmação sintetiza alguns dos principais argumentos explicitados há cerca de dez anos, quando a Lei n. 12.711/2012 passou a ser implementada na universidade: entendimento de que a questão racial estava subordinada à questão social; defesa do mérito como um atributo neutro, sem levar em conta as enormes desigualdades de oportunidades presentes na sociedade brasileira; pouco debate e pouca visibilidade da especificidade da questão racial dentro da UFRJ, entre outros aspectos. Tais abordagens

foram documentadas também em outras pesquisas realizadas sobre o tema nos anos seguintes, como os estudos de Menezes (2019), Oliveira (2019) e Prado (2021), entre outros.

Ao nos dedicarmos, em 2022, no décimo ano de vigência da Lei de Cotas, a realizar um balanço sobre a implementação da mesma na UFRJ, vale a pena refletirmos sobre o quanto dessas afirmações feitas por Janoario (2013) continuam presentes, ou se poderíamos identificar elementos novos na compreensão institucional sobre o efeito e os desafios dessas políticas.

Acreditamos que a UFRJ de 2022 não é a mesma de 2013 em muitos aspectos. Além da mudança de perfil discente, observamos transformações significativas em termos da compreensão sobre as ações afirmativas e sobre as cotas raciais em particular. Também identificamos mudanças importantes nas políticas de permanência e assistência estudantil que vigoram hoje, com avanços tanto em termos de cobertura dos seus programas quanto da natureza dos tipos de apoio oferecidos (MENEZES, 2019; PRADO, 2021).

Na parte introdutória do PDI 2020-2024 da UFRJ lê-se a seguinte afirmação:

> Pelo ensino formal, extensão universitária ou pesquisa científica, a Universidade Federal do Rio de Janeiro viu novos desafios crescerem diante de si durante os últimos 20 anos, relacionados, principalmente, à democratização do acesso e à expansão do ensino universitário. Outrora elitizada e agora enfrentando tal característica de frente, a assistência estudantil passou a ser pauta central de suas políticas, bem como a parceria com outras instituições de pesquisa da cidade, do país e do mundo, o que levou a maior dinamismo e internacionalização de nossa instituição (UFRJ, 2021, p. 24-25, grifo nosso).

Observamos que o caminho que levou a UFRJ a essa formulação citada acima passou por diversos momentos de discussão interna na universidade, atravessados por embates entre diferentes perspectivas, por discursos de negação do caráter excludente da

instituição ou por reconhecimento apenas das desigualdades socioeconômicas como fator associado à democratização, não levando em conta a dimensão étnico-racial.

No PDI de 2006 já havia um reconhecimento do caráter elitista da UFRJ e da necessidade de buscar novas formas de acesso visando à democratização da instituição. Como aponta Silva (2021), ao analisar esse debate no PDI/UFRJ 2006:

> [...] é possível observar que uma das intenções era eliminar "o exame vestibular como instrumento único de seleção, substituindo-o por instrumentos de avaliação continuada de estudantes da rede básica" (PDI/UFRJ, 2006, p. 52). (...) Na seção de diagnóstico, há o reconhecimento da quantidade limitada de cursos noturnos como uma restrição às oportunidades de ingresso e como uma das características "elitistas" da instituição (PDI/UFRJ, 2006, p. 48 *apud* SILVA, 2021, p. 68).

Além do PDI de 2006, as propostas de mudanças, reestruturações e metas ficam claras no Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ de 2008-2012 (UFRJ/PRE, 2008-2012), elaborado por ocasião da adesão da UFRJ ao REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), apontando a necessidade da universidade de responder ao desafio apresentado pela sociedade contemporânea com um projeto de transformação. "Ambos os documentos reconhecem como limites ao debate sobre a diversificação do acesso à UFRJ, naquele momento, os problemas relacionados à própria formação e cultura da UFRJ e ao caráter elitista dos mecanismos de acesso, em virtude das restrições às oportunidades de ingresso e da escassez de cursos noturnos" (MARTINS, 2018, p. 85).

Esse caráter elitista da UFRJ naquele momento pode ser identificado a partir de levantamento de dados realizado em 2009, portanto, há mais de uma década, pela Pró-Reitoria de Extensão (PR5). Observando esses dados, Silva (2021) aponta que, entre os ingressantes na UFRJ no ano de 2009, apenas 24,09% haviam cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas.

Segundo informações levantadas por Martins (2018), o Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ (PRE/UFRJ) 2008-2012 propunha as seguintes ações:

> I) Aumento do número de matrículas, de modo a alcançar, no prazo de maturação do presente Programa, um patamar correspondente ao dobro do número atual de matrículas;
>
> II) Ampliação do número de vagas noturnas e criação de novos cursos nesse horário, para otimizar a utilização de infraestrutura e melhor atender aos jovens que precisam trabalhar no horário diurno;
>
> III) Criação de novos mecanismos de acesso à Universidade (PRE/UFRJ, 2008-2012, p. 11).

Em 2013, a UFRJ passou a adotar a reserva de vagas nos termos da Lei n. 12.711/2012, que alterou os critérios de acesso para todas as instituições federais de educação superior. No primeiro ano de vigência da Lei, a UFRJ reservou 30% das vagas para estudantes de escola pública. Dentre eles, a metade era reservada para quem apresentasse renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, além do recorte étnico-racial, conforme a referida lei. A partir de 2014, passou a adotar a reserva de 50% das vagas para cotistas.

Na visão da Entrevistada 14, servidora da UFRJ, como ocorreu em relação a outras políticas, "a UFRJ adotou as cotas sem muita discussão ou preparação". A entrevistada 13, também servidora, aponta que ainda hoje "a discussão sobre a permanência dos cotistas é inexistente dentro da UFRJ" e que "os professores não têm uma preocupação, um olhar específico para isso".

Vários entrevistados que participaram desta pesquisa relataram debates e diferentes visões presentes dentro da instituição sobre a implementação das ações afirmativas. O Entrevistado 9, docente, relata um fato especialmente interessante para entendermos melhor como era a UFRJ antes das cotas:

> *Houve uma greve em 2001 e nós resolvemos chamar os pais dos alunos para uma conversa e quando apareceram os pais, eram todos conhecidos pelo corpo docente. Os caras que queriam ir eram pessoas mais de esquerda… mais desencanadas. Eram pessoas conhecidas e nossos amigos. Mas a galera mais velha, a galera que hoje tá se aposentando, esse pessoal eram amigos deles. Amigos de praia, amigos de movimento estudantil. Então era a elite que estava frequentando o instituto [...], era nitidamente a elite (Entrevista 9).*

Nesse contexto, não é surpreendente perceber que houve diferentes tipos de resistência à adoção das cotas, principalmente das cotas raciais, na UFRJ. Vale lembrar que dezesseis docentes da instituição assinaram um Manifesto contrário às cotas raciais quando o tema se encontrava em discussão no Supremo Tribunal Federal, em 2006[6]. Por outro lado, também cabe ressaltar que vinte docentes da UFRJ assinaram o manifesto favorável às cotas, também em 2006[7].

Uma gestora entrevistada (Entrevista 10) afirma que, em 2007, estava muito claro que a Universidade estava discutindo muito a democratização do acesso por cotas sociais *versus* cotas étnico-raciais:

> *Havia um grupo que só queria as cotas sociais, que não queria étnico-raciais, e é um grupo que até hoje pensa assim. Eu me lembro, sabe, eu tenho que dizer pra você que eu não tenho formação na área de ciências sociais, né. Então a minha formação toda na área da saúde. Então eu ficava achando que realmente as cotas sociais iriam dar conta daquele problema étnico-racial existente no nosso país porque uma coisa se mistura com a outra infelizmente, né?! A pobreza tem cor, a gente sabe*

[6] Manifesto: Todos têm direitos iguais na República Democrática, disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml

[7] Manifesto: Manifesto em favor da Lei de Cotas e do estatuto da igualdade racial, disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml

> *disso! Só que eu entendi ao longo desse processo que era necessário algo além das cotas sociais, por conta da questão do racismo, que é um racismo estrutural, que uma coisa é o indivíduo ser pobre, de uma classe social menos favorecida vulnerável, outra coisa é ele ser negro (Entrevista 10).*

A gestora completa:

> *Então, eu entendo que grande parte do corpo docente, também de servidores técnicos, eles eram resistentes porque não tinham essa ideia da dimensão do problema, que é um dos maiores problemas do nosso país (...) eu queria entender porque tinha um grupo da comunidade acadêmica que era resistente. Às vezes nem é porque as pessoas são de classe alta, não, é porque achavam que não havia necessidade, achavam que ia ter a questão do racismo piorado na universidade. Eu me lembro de ler textos importantes de professores renomados falando dos tribunais raciais, entende? E aquilo ali me assustava um pouco... (Entrevista 10).*

Esse debate polarizado, que reverberou para além dos muros da universidade, nos dá a dimensão do tipo de crítica e questionamento existente naquele momento em relação às cotas, principalmente às cotas raciais. Na verdade, o ponto de discordância era fundamentalmente em relação às cotas raciais. Essa mesma percepção está presente em análises feitas por outras pesquisas que trataram do tema (JANOARIO, 2013; OLIVEIRA, 2019).

Apesar dessas resistências e polêmicas, com a promulgação da Lei de Cotas, em 2012, as vozes contrárias às políticas de ação afirmativa ficaram menos visíveis tanto dentro quanto fora da universidade. Ainda assim, o que se observa, a partir da fala de alguns entrevistados, é uma adoção das cotas na UFRJ seguindo a letra da lei, mas sem aprofundar, no entanto, o significado e as consequências dessa nova forma de ingresso para a instituição. Como afirma Menezes (2019), sobre o trabalho de Janoario (2013):

“As conclusões da pesquisa realizada indicaram que, de fato, as cotas raciais incomodaram profundamente a instituição, sendo consideradas ameaças ao prestígio, ao mérito e, especialmente, à excelência acadêmica, o que explica o silêncio da academia sobre elas” (MENEZES, 2019, p. 146). Na referida pesquisa, Janoario (2013, p. 258), há quase dez anos, observava:

> Falar sobre políticas de ação afirmativa para negros na UFRJ consistiu em um ato de coragem, de falar francamente em uma universidade que ainda precisa aperfeiçoar e/ou desenvolver os projetos de permanência, voltados para os alunos negros, que contemplem o plano econômico (bolsas e auxílios: transporte, alimentação, material didático), acadêmico (grupos de pesquisa, ciclo de palestras, cursos de iniciação à pesquisa e metodologia), instrumental (com cursos de informática, língua estrangeira, português instrumental – redação de textos, argumentaçãoetc.), psicológico-social (atividades de fortalecimento da autoestima dos estudantes, envolvendo seus familiares) e político-cultural (cursos, debates e atividades problematizando questão racial, história negra, cultura, desigualdades sociais, ação política, autoestima etc.).

Após a implementação da Lei n. 12.711/2012 na UFRJ não faltaram discursos culpabilizando os cotistas quanto à queda da qualidade dos cursos, principalmente dos cursos mais elitizados, o que levou a Entrevistada 11 a afirmar: “Hoje ainda há muitos docentes que não aceitam a política de cotas, principalmente na Faculdade de Medicina. Eu vivenciei preconceitos, não por etnia, mas por nota de corte”. Talvez, tal afirmação se justifique pelo fato de que a “política de cotas favoreceu a entrada de alunos pretos e pardos em curso de maior prestígio, porque em cursos de menor prestígio havia alguns” (Entrevista 13), o que causaria estranheza a esses docentes.

Contudo, tais discursos de culpabilização dos cotistas não se sustentam por dois motivos. Primeiro, diferentes pesquisas já demonstraram que a entrada dos cotistas nas universidades públicas não interferiu na qualidade dos cursos e que não houve piora do rendimento acadêmico, como demonstram Wainer e Melguizo (2018). Segundo, porque

na UFRJ não existem dados oficiais que sustentem tal afirmação. Apesar disso, ainda se ouve coisas do tipo: "o curso está pautado numa concepção de erudição literária (...) essa é uma dificuldade específica do nosso Curso (...) de Francês, de Espanhol; são cursos de uma tradição que vem de grandes estudos literários. (...) É uma concepção, dos professores, de dizer: eles [estudantes] não estão no nosso nível" (Entrevista 7), o que nos leva ao seguinte questionamento: se o estudante estivesse no nível do professor, qual seria o papel formador da universidade?

Cabe mencionar que, apesar dos dez anos advindos da implementação de cotas para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) na UFRJ (UFRJ.CONSUNI, 2012) ainda é possível encontrar os seguintes depoimentos a respeito da Lei n. 12.711/2012: "eu sou totalmente leiga em relação à profundidade deste assunto" (Entrevista 11); "eu conheci melhor a Lei 12.711 a partir do meu ingresso na UFRJ [em agosto de 2018] porque isso não era uma questão na universidade privada" (Entrevista 6); "nunca li a Lei. Eu não sabia que a gente estava com essa Lei, que nossos alunos 50% entravam por essa cota; e eu fico surpresa e imaginando se isso realmente aconteceu nas escolas de Engenharia e Medicina; tomara, mas eu não tenho conhecimento" (Entrevista 7):

> *[...] na verdade eu tenho pouco conhecimento da letra da Lei. Já li, em algum momento das discussões passadas, mas confesso que eu não sou um profundo conhecedor do processo. Pra mim, a Lei tá implementada e, nesse momento, a UFRJ respeita e participa e tem as suas cotas de entrada de todos os cursos de graduação (Entrevista 8).*

Apesar do pouco ou nenhum conhecimento da Lei de Cotas por parte de alguns docentes da UFRJ (mesmo que em cargos de gestão) por nós entrevistados, evidenciam-se depoimentos positivos como o do então professor do Instituto de Economia (IE) da UFRJ, Marcelo Paixão, que, em uma entrevista concedida ao *Conexão UFRJ*, afirmou: "Com a turma mais diversificada, outras experiências de vida podem ser passadas" e acredita, ainda, que "depois da Lei, a universidade enriqueceu em termos sociais" (CONEXÃO UFRJ, 2017).

Mais recentemente, como uma das etapas do acesso aos cursos de graduação da UFRJ, foi criado, em 2020, o procedimento de Heteroidentificação que tem "por finalidade a validação das autodeclarações de candidatos pretos e pardos que concorrem às vagas nos cursos por meio das cotas étnicas" (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 105). Cabe salientar o papel da Câmara de Políticas Raciais, criada em 2018, para "responder à ausência de discussão da pauta racial e investir na construção de políticas antirracistas na universidade" (SINTUFRJ, 2021) e que atua, significativamente, no processo de acesso aos cursos de graduação, desde 2020, heteroidentificando estudantes. Sobre a "efetiva existência" da Heteroidentificação na UFRJ, uma entrevistada afirmou:

> *[...] a gente ainda não tocou no coração dos docentes. É um ponto que a gente precisa refletir, que a existência do coletivo de docentes negros precisa reverberar em ação para dentro dessa comissão de heteroidentificação, porque hoje a política antirracista de peso e de volume dentro da universidade é o controle social dessa política pública (Entrevista 4).*

Dentre outras coisas, a Câmara de Políticas Raciais atua, ainda, na Comissão de Apuração de Fraudes para o ingresso por meio da política de cotas, desde 2019. Essas apurações buscam garantir a transparência do processo de ingresso dos PPI via política de cotas e a entrada na universidade de estudantes que antes estavam menos presentes na UFRJ. Daí resulta a experiência de "ver as famílias indo para a comissão de heteroidentificação e quando eles saem aprovados, é grito, é retrato na minerva, rolam na grama, a gente percebe que não é o aluno, existe uma constelação familiar que está se movimentando e vendo seu filho entrar em uma universidade que sempre foi excludente" (Entrevista 4).

Por outro lado, existem aqueles que possivelmente não são favoráveis, demonstrando, inclusive, total desconhecimento do tema quando afirmam: "eu não sei, não tenho nenhum conhecimento de como isso funcionou, não tenho nenhum conhecimento de como isso tá sendo aplicado na UFRJ" (Entrevista 8), deixando claro seu descontentamento e desconfiança em relação ao trabalho realizado pela Comissão.

4.1 – As políticas de permanência nos cursos de graduação da UFRJ

Para Janoario (2013, p. 114) "o sucesso e a garantia das políticas de ação afirmativa para negros (as) na universidade não se sustentam diante de um contexto que dá credibilidade à ideia de democracia racial". Por outro lado, consideramos que as "ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos" (FONSECA, 2009, p. 11). Nesse sentido, não bastam as políticas que garantam o acesso ao ensino superior como as ações afirmativas. Mais do que isso, são necessárias políticas de permanência para que seja garantido aos PPI a permanência com dignidade e a conclusão dos cursos.

Na UFRJ o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFRJ.CONSUNI, 2021) antevê que:

> [...] a universidade promove a inclusão de segmentos da sociedade até então privados do acesso ao ensino superior, que agora são uma parcela representativa atingindo a população de baixa renda, de escolas públicas, de cotas étnicas para pretos, pardos e indígenas, e de pessoas com deficiência (PcD). Nosso desafio é o da inclusão acompanhada da promoção da diminuição das desigualdades sociais (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 104).

Observa-se que, desde quando a universidade passa a atender plenamente às exigências da Lei n. 12.711/2012, é crescente o número de estudantes que demandam da universidade maior compromisso com as políticas de permanência. Sendo assim, as políticas de atendimento aos estudantes ligam-se diretamente ao acesso e à permanência, em ação conjunta da Pró-Reitoria de Graduação (PR1) e da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7).

No caso da UFRJ foi evidente o crescimento dos ingressantes PPI nos anos de 2013 a 2020, com entrada expressiva no ano de 2019 (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 161). Nesse sentido, está claro para os gestores da universidade que:

> A adoção de políticas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior gratuito marca a ampliação do processo de democratização da Universidade, que se desdobra em desafios, como a permanência e a conclusão do curso por discentes provenientes de segmentos sociais discriminados e/ou pauperizados. A comunidade acadêmica e as pró-reitorias têm empreendido esforços nesse sentido, debatendo mecanismos de assistência estudantil que propiciem condições dignas àqueles discentes (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 255).

A política de assistência e permanência estudantil está voltada não apenas para o estímulo à permanência, mas, também, para a conclusão dos cursos com expressivo aproveitamento acadêmico. Assim, para os estudantes que apresentam dificuldades econômicas, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PR7) propõe programas que utilizam os recursos financeiros do PNAES, a saber: "moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 257). Contudo, com o contingenciamento experimentado nos últimos anos, o governo federal chegou a sugerir que as administrações das universidades federais se utilizem dos recursos do PNAES para fins outros que não a assistência estudantil. Porém, segundo um dos gestores da UFRJ:

> *A gente simplesmente se recusa a diminuir PNAES. Então a gente diminui o contrato de capina, a gente diminui a segurança, de limpeza, mas não diminui PNAES. Foi o que a gente fez. Então, no ano passado, nem uma bolsa a menos; muito pelo contrário, a gente ampliou e deu auxílio digital, agora com o corte, porque o cobertor é curto. A gente está deixando o jeito que está coberto (...). Paciência, e esse ano a*

> *gente tem um aumento do PNAES com relação a 2021 (Entrevista 10).*

Sobre a mesma questão é possível ler:

> *Tivemos uma redução do orçamento da PNAES. Os alunos que conseguem os auxílios ficam de 5 a 6 anos com os auxílios, dependendo do tempo do curso. E hoje estamos tendo uma situação difícil porque cada vez menos tem aluno saindo dos auxílios por uma questão acadêmica e com menos possibilidade de ampliar estas bolsas a cada ano. Uma política que a gente considera muito importante para a permanência dos cotistas e dos outros são as políticas de apoio pedagógico [...], mas não é exclusiva para aluno cotista (Entrevista 14).*

A PR7 possui auxílio específico para os estudantes que ingressam pela cota de renda, mas não para os que ingressam por meio da cota racial, o que dificulta o trabalho da Pró-Reitoria na perspectiva de uma possível atenção específica aos ingressantes por cotas raciais. Segundo a Entrevistada 13, no que diz respeito à permanência: "eu desconheço qualquer debate sobre esta questão dentro da universidade, muito menos nas Pró-Reitorias" (Entrevista 13). E conclui: "Temos uma limitação orçamentária e 99% dele é gasto em auxílio*".* A Entrevistada 6 salienta que não "necessariamente só quem é da cota, da política de cotas que precisaria de um auxílio alimentação, um auxílio transporte, um auxílio material didático".

Para Magalhães e Menezes (2014), no que se refere a Lei de Cotas e ao SISU, é possível afirmar que tais Programas:

> [...] colocam um renovado desafio para a Assistência Estudantil nas universidades públicas, que é a capacidade de apoiar efetivamente a permanência de um crescente

> contingente de estudantes sem recursos financeiros e vindos de outros Estados. Para esses alunos, cujas famílias não possuem recursos para auxiliá-los, há uma expectativa de que suas necessidades de moradia, alimentação, transporte e demais despesas decorrentes da realização de um curso superior, devam ser totalmente supridas pela universidade (MAGALHÃES; MENEZES, 2014, p. 67).

Nossa pesquisa de campo revelou que, na UFRJ, as demandas quanto à permanência dos estudantes PPI têm sido um dos maiores desafios para a efetivação das políticas de ação afirmativa. Diferentes sujeitos entrevistados apontaram os seguintes problemas quanto a essa questão:

> *"É importante também que a gente [garanta] muito essa acolhida. Ele entra, mas tem que se sentir pertencente a esse espaço. Ele tem que se sentir parte desse espaço e acho que a gente ainda precisa trabalhar mais em garantir condições de permanência desse estudante" (*Entrevista 6*).*
>
> *"Com relação às dificuldades materiais, a gente tem as dificuldades do Fundão (...) transporte é um problemão e alimentação também (...) Com relação ao nosso curso, a quantidade de horas que impedem o trabalho. Tem problema da infraestrutura dos prédios" (*Entrevista 7*).*

A questão da saúde mental dos estudantes também foi apontada enquanto um elemento que prejudica a permanência do estudante na instituição. Sobre isso se destaca: "Sem dúvida, um deles é o isolamento social (...). Sai de casa e vem morar no Rio de Janeiro, não é uma cidade fácil de morar, e vêm de cidades menores. E eu acho que é um problema maior esse isolamento" (Entrevista 8).

A pandemia de covid-19 intensificou, ainda mais, os problemas ligados à permanência dos estudantes na UFRJ. Por muitas vezes os gestores da PR7, em reuniões

do CEG (Conselho de Ensino de Graduação), expunham as dificuldades para lidarem com a problemática do alojamento estudantil, do transporte e da alimentação, por exemplo.

A dificuldade que muitos estudantes tinham em relação ao acesso à Internet para acompanhamento das aulas remotas, foi, sem dúvida, um grande desafio para os gestores da universidade, até porque não existia na instituição nenhuma bolsa destinada à inclusão digital e o número de estudantes com essa necessidade era enorme. Conforme a Entrevistada 10, dos 5.000 estudantes que entram a cada semestre na UFRJ, 1.000 necessitam de auxílio digital, o que instiga a universidade a pensar nessa nova demanda:

> *[...] essa política é uma política que tem que ser perene. A gente tem que ter além da Bolsa Permanência tem que ter uma Bolsa Inclusão Digital, tem que ter um valor para equipamento porque os meninos precisam ser chamados para a festa e precisam dançar. Agora a gente tem que avançar e a gente tem que ter salas de estudo com acesso à internet de qualidade, que tem que ter oportunidade igual aos outros alunos. Tem aluno que chega em casa tem o seu quarto com ar-condicionado, seu computador e tem aluno que chega em casa divide o quarto com cinco ou seis pessoas (Entrevista 10).*

Embora a UFRJ ainda esteja num processo de melhorar a coleta, análise e divulgação dos dados quanto à retenção, à evasão e ao abandono por parte dos estudantes cotistas na UFRJ, uma das entrevistadas destaca:

> *Ainda não temos nenhuma análise sobre permanência de cotistas, mas percebemos que nos cursos de licenciatura há um índice maior de retenção como algo esperado entre os cotistas (racial e escola pública). Sabemos mais ou menos o perfil dos alunos. Os cursos de excelência atraem os alunos de escolas públicas de excelência (CAPS, CPII, Colégio Militar etc.). Os alunos de licenciatura são oriundos das escolas públicas das redes estaduais (Entrevista 11).*

Sabe-se que a política de permanência, como um conjunto de ações, deve ir além da política de assistência estudantil. Ela deve estar articulada ao processo de ensino-aprendizagem e, também, a todo projeto educacional da instituição, como prevê o PDI (UFRJ.CONSUNI, 2021). Entretanto, Magalhães e Menezes (2014) apontaram que a UFRJ tem usado quase todo o recurso do PNAES para o pagamento de bolsas, objetivando, com isso, diminuir a evasão dos estudantes, o que tem provocado ausência de recursos para outras frentes ligadas à permanência.

Embora a UFRJ não tenha refletido muito sobre como desenvolver políticas e programas de inclusão especificamente dos estudantes negros, observamos que o advento das ações afirmativas na universidade e, especialmente, a adoção da Lei n. 12.711/2012 possibilitaram um olhar mais ampliado e abrangente sobre o tema da permanência e da assistência estudantil.

Em trabalhos anteriores observamos que, até 2010, as ações voltadas para assistência estudantil na UFRJ eram bastante limitadas, e muitas vezes implementadas de forma provisória. Naquele ano, a primeira resolução do Conselho Universitário sobre o assunto demonstrou a preocupação com ações de curto prazo visando atender as demandas por assistência estudantil (HONORATO; HERINGER, 2015, p. 336). Apenas em julho de 2011, com a criação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (Superest), vinculada ao gabinete do reitor – mas com pretensões de se transformar futuramente em uma pró-reitoria, o que só viria a ocorrer em 2018 – se estabeleceu uma "estrutura pedagógico-administrativa voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionadas à comunidade discente" (HONORATO; HERINGER, 2015, p. 337).

Em seu documento de "Apresentação" (SUPEREST, 2013a), é possível perceber a força da distribuição de bolsas sociais como ação mais evidente da UFRJ em termos de assistência ao estudante (HONORATO; HERINGER, 2015). Tendo como base o PNAES, implementou-se o "Programa de Auxílio ao Estudante", destinado à distribuição da Bolsa-Auxílio e Moradia. (...). Todas as modalidades de bolsa foram, a partir de 2012, acrescidas do Auxílio Transporte" (SUPEREST, 2013a). Também em 2011 foi criada a Bolsa de Acesso e Permanência, implementada a partir de 2012, destinada a todos os estudantes cotistas no seu ingresso, com vigência de um ano, que teve vigência até 2018.

Como aponta Menezes (2019), "até a implantação do PNAES, não havia orçamento específico para a assistência estudantil e, assim, o recurso financeiro para o

pagamento de bolsas era definido por cada gestão da universidade e seu montante era proporcional ao entendimento e importância que cada uma delas atribuía a essas ações" (p. 149). A autora também observa que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado antes da Lei de Cotas e se destina, prioritariamente, a estudantes egressos da rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um e meio salário mínimo nacional:

> Dessa forma não tem como público alvo exclusivo os estudantes que ingressam pela reserva de vagas, mas todos aqueles que estão dentro do critério citado, independente da modalidade de acesso, o que aumenta bastante o escopo daqueles que são alvos potenciais da assistência estudantil (p. 149).

Após alguns anos de implementação desses Programas, a UFRJ passou a enfrentar, principalmente a partir de 2016, dificuldades orçamentárias, incluindo a redução nos repasses do recurso para o PNAES, que levaram à inviabilidade do formato até então adotado. Uma das principais dificuldades referia-se à Bolsa de Acesso e Permanência (CRESPO, 2021, p. 32).

A Bolsa de Acesso e Permanência (BAP), implementada em 2012, era destinada aos estudantes com entrada por meio da "ação afirmativa na modalidade de renda bruta familiar *per capita* inferior ou igual a 1,5 salários-mínimos" (UFRJ.PR7, 2021), que tinham direito ao benefício durante o primeiro ano do curso. Mas, segundo gestores da PR7:

> *Depois do primeiro ano [os estudantes] disputavam bolsas auxílios com estudantes da universidade inteira. Muitos ficavam sem bolsa porque as bolsas do BAP eram oferecidas a alunos com renda per capita de 1,5 salário mínimo e as bolsas da PR7 são direcionadas a alunos com até meio salário mínimo per capita. A PR7 não tem um programa de auxílio específico para alunos ingressantes das ações afirmativas (Entrevista 13).*

Com a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7/UFRJ) e a reformulação da política de assistência estudantil em 2018-2019, percebe-se uma diversificação nas modalidades de apoio, inserindo dimensões não financeiras e não materiais com mais ênfase. A UFRJ amplia a compreensão sobre o caráter multidimensional da permanência estudantil que não se restringe apenas aos auxílios financeiros, iniciando o apoio pedagógico como política institucional:

> A Política de Assistência Estudantil compreende o conjunto dos benefícios concedidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, composto por programas, serviços e auxílios financeiros sob a gestão da PR-7, direcionados para a permanência e conclusão de curso na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida" (UFRJ, 2021, p. 256).

A Resolução Consuni 02/2019, que regula a nova política de assistência estudantil da UFRJ, concede os seguintes benefícios: auxílio-moradia; auxílio-alimentação; auxílio-material didático; auxílio-transporte intermunicipal; auxílio-permanência; auxílio-educação infantil; e auxílio-situações emergenciais. A PR-7 também possui projetos e ações direcionados a todos os discentes da Universidade, "visando a permanência qualitativa e conclusão do curso, além de alcançar a redução dos índices de retenção e evasão" (UFRJ, 2021, p. 258).

É importante destacar que, em termos de auxílio financeiro, a referida Resolução passou a destiná-lo para um público específico: estudantes ingressantes por cota de renda, até meio salário mínimo de renda *per capita*. Atualmente são concedidos 1.200 auxílios deste tipo anualmente (Entrevista 13).

É sabido também que várias ações que impactam diretamente a trajetória universitária dos cotistas demandam investimentos expressivos em políticas de permanência e assistência estudantil, além de melhorias em itens de infraestrutura como restaurantes universitários e bibliotecas. Nesse aspecto, as universidades federais têm esbarrado num obstáculo bastante concreto, que é a redução de investimentos públicos

nessas instituições ao longo dos últimos anos. O que termina por acontecer é que a universidade precisa priorizar um investimento em detrimento de outro, limitando, portanto, as políticas de permanência e assistência estudantil.

Por exemplo, o Entrevistado 9, docente e gestor, afirmou que, em função da suspensão pela prefeitura do Rio de Janeiro do bilhete único universitário, a UFRJ deixou de investir recursos na reforma do alojamento para fazer um auxílio transporte temporário, até a situação se regularizar. Informou também que:

> *Então esse ano… primeira vez que houve corte de assistência estudantil por parte do governo... ainda que, em termos reais, você tivesse uma queda… em termos constantes, o orçamento era o mesmo orçamento da assistência estudantil, o PNAES, sempre veio separado, então você não podia usar o recurso fora do PNAES. Em 2020, eles tentaram que nós optássemos por isso. Nós não optamos. Porque eles disseram: "se vocês quiserem, vocês podem usar o PNAES", e aí nós falamos que não íamos optar por isso. Então nunca tinha caído (Entrevista 9).*

Os gestores entrevistados apontaram dificuldades em atender as diferentes demandas relacionadas com a permanência dos estudantes com deficiência, em suas especificidades, incluindo adequação de prédios e mediadores. Também apontaram as dificuldades relacionadas ao material didático adaptado, que em alguns casos tem custos altos, bem como a essa atenção que envolve gasto contínuo: "Envolve muita gente. E nós não temos sido capazes de dar a atenção que o assunto merece" (Entrevista 9).

A PR-7 prevê o desenvolvimento de ações direcionadas aos discentes, realizadas por meio dos seguintes acompanhamentos: pedagógico, psicológico, social e em saúde (UFRJ, 2021). Trata-se, portanto, de um reconhecimento de que a permanência vai além do auxílio financeiro, implicando em outras dimensões que influenciam na trajetória dos estudantes, como já foi observado em diferentes trabalhos sobre o tema (MENEZES, 2019; VARGAS; HERINGER, 2017; CRESPO, 2021, entre outros).

Por outro lado, é importante abordar outros tipos de auxílios que são relevantes e contribuem de maneira significativa para a permanência e sucesso acadêmico dos

estudantes, tais como as bolsas relacionadas a atividades acadêmicas. Em 2020, a UFRJ contava com um total de 53.688 estudantes de graduação ativos, assim distribuídos em 39.654 nos cursos de bacharelado e 14.034 nos cursos de licenciatura (UFRJ.CONSUNI, 2021, p. 159). Porém, o número de bolsas associadas a atividades acadêmicas é infinitamente menor que o número de estudantes. No biênio 2019-2020, o total de bolsas foi de 1.851 assim distribuídas: Pibit/CNPq 69; Pibic/CNPq 743; e, Pibic/UFRJ 1.039. As bolsas de iniciação científica têm finalidade específica de formação, porém, é do conhecimento de todos que muitos estudantes têm nessas bolsas também a oportunidade de uma ajuda de custo para se manterem na universidade.

4.2 – Os desafios futuros relacionados à Lei de Cotas na UFRJ

Ainda que levando em conta eventuais contradições e equívocos por parte de alguns entrevistados, salientamos que todos eles concordam com a implementação da Lei n. 12.711/2012 na UFRJ. Mas nem por isso deixaram de apontar algum nível de desconhecimento e os desafios em relação a essa política. No que se refere ao senso de pertencimento ao ambiente universitário, por exemplo, destaca-se que:

> *[A universidade pública] é o lugar que você vai lá pra estudar, viver aquele espaço, estudar e usufruir da biblioteca. É claro que tem muitos que vão buscando condições pra isso, mas muitos também são estudantes [...] que não conseguem vivenciar o que essa universidade podia oferecer. Porque a universidade tem uma riqueza. Se você ficar o dia inteiro na universidade [...] ele teria coisas pra fazer o dia inteiro além da aula. Ele teria um evento acontecendo lá, teria uma reunião acontecendo cá, estaria na biblioteca, mas aí acho que é um dado pra gente pensar quantos de fato conseguem, tem a possibilidade de usufruir desse espaço (Entrevista 6).*

Além disso, apareceu a preocupação com a "qualidade" da educação básica e sua melhoria, quando um entrevistado afirmou: "Só me preocupo, se eu tivesse que falar um lado negativo, é que possa se abandonar o ensino público gratuito, porque agora nós temos

as políticas de acesso às universidades e o estudo do ensino fundamental não precisaria melhorar. Eu acho que isso, eu vejo como um efeito adverso, que eu acho que a gente tem que tomar cuidado pra isso não acontecer" (Entrevista 8).

A preocupação com a queda da qualidade dos cursos na universidade também foi destacada por alguns coordenadores em relação à Lei de Cotas: "Eles [coordenadores de pós-graduação da UFRJ] estão discutindo, mas estão bem perdidos. Mas na pós-graduação [de Letras] já está incorporada essa questão indígena. Mas eu vejo que eles ficam perdidos e têm esse medo da queda de qualidade" (Entrevista 7).

A depender da correlação de forças, não se descarta a possibilidade de o Congresso Nacional extinguir a Política de Cotas, mas, apesar disso, a UFRJ tende a dar continuidade a essas medidas.

> *Eu não tenho dúvida, eu vou dizer para você que eu não tenho dúvida pelo seguinte, nós aprovamos as mudanças no edital do concurso docente por unanimidade [...]. O Conselho Universitário que é a instância que vai decidir isso. Eu tenho, assim, não vou dizer que vai ser por unanimidade porque a gente não sabe quem são, o conselho desse ano aprovaria, porque tem conselheiros novos chegando, a gente não sabe, mas a ampla maioria porque ele não se renova tanto [...]. A gente teve a participação pequena e a ampla maioria vai votar favorável. Obviamente que esta questão a gente vai pautar logo. Por conta do ingresso [...]. No mínimo mantê-lo (Entrevista 10).*

Outro desafio é sobre o ingresso dos estudantes indígenas:

> *Pra mim, a questão mais urgente é a questão dos indígenas terem que apresentar documentação de aldeamento para ter direito. A gente recebe muitos alunos de origem indígena na comissão de heteroidentificação, mas que não falam. Isso*

> *deveria ser urgente. Isso deveria ser urgentemente discutido e modificado. Sobre a Lei ainda precisamos ter uma discussão mais aprofundada na universidade (Entrevista 9).*

E, o desafio da permanência continua tendo destaque:

> *Se esta inclusão só se der no ingresso e se não conseguirmos garantir de alguma forma a permanência e conclusão destes estudantes, não existe inclusão. Seria importante pensar em políticas de ingresso de alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro que nem vislumbram entrar numa universidade pública (Entrevista 14).*

Por fim, mas não sem considerar a complexidade da questão da implementação da Lei n. 12.711/2012 na UFRJ, um dos maiores desafios relaciona-se ao envolvimento de todos os sujeitos da instituição. Sobre isso:

> *[...] a gente precisa olhar com muito cuidado as ações do Judiciário, porque, neste momento, eles estão jogando muita pá de cal em um trabalho sério e efetivo de inclusão dentro da garantia de acesso ao nível superior. As universidades estão fazendo o seu papel a trancos e barrancos. A gente precisa de um desafio interno de adesão maior das representações das categorias, assim como os coletivos dos docentes negros, a ADUFRJ e o SINTUFRJ (Entrevista 4).*

Um dos desafios colocados hoje para o efetivo sucesso das políticas de ação afirmativa na UFRJ diz respeito à capacidade institucional de promover ações de permanência abrangentes e efetivas, incluindo essas diferentes dimensões e com expressivo destaque aos processos participativos e de valorização da voz discente, com a

incorporação de suas demandas e contribuições específicas em cada curso e na experiência universitária em geral. Nas palavras de Menezes (2019):

> É preciso que a permanência seja tratada como um processo, presente em toda a trajetória do estudante, cotista ou não, e de responsabilidade de todas as unidades que o recebem. Portanto, embora na UFRJ haja uma Pró-Reitoria para tratar das políticas estudantis, sua operacionalização não pode estar centralizada, especialmente pelo tamanho da universidade e o número de alunos que possui. Unidades Acadêmicas e Colegiados devem assumir parte da responsabilidade nesse processo de permanência e para isso é indispensável que haja a participação deles na construção e implementação da política, afinando discursos e práticas (MENEZES, 2019, p. 208).

Esse aspecto esteve presente nas falas de diversos entrevistados nesta pesquisa, apontando que o sucesso efetivo da implementação da Lei n. 12.711/2012 passa pela eficácia das políticas de permanência, para que não se corra o risco, como uma das entrevistadas apontou, de se incorrer "na dicotomia da política que inclui versus a conjuntura que expulsa" (Entrevista 4).

Por fim, destacamos que a atual política de assistência estudantil vigente na UFRJ prevê a sua avaliação periódica, com o estabelecimento de indicadores acadêmicos, financeiros e sociais. No Art. 61 da Resolução do Consuni destaca-se também que "a Política de Assistência Estudantil deverá ser avaliada bienalmente, até o quarto ano, a partir de sua implantação, quando passará a ser reavaliada anualmente" (UFRJ, 2019).

Cabe acompanhar os desdobramentos dessas avaliações, identificando em que medida a UFRJ conseguiu avançar em garantir a permanência e sucesso acadêmico de todos os estudantes, principalmente dos beneficiados pelas políticas de ação afirmativa.

4.3 –Um olhar sobre três cursos de graduação selecionados: Medicina, Pedagogia e Letras (Português-Espanhol)

4.3.1 – Curso de Medicina: breve histórico

A Faculdade de Medicina da UFRJ foi criada pelo príncipe regente D. João, por Carta Régia, consignada no dia 5 de novembro de 1808, sendo chamada inicialmente de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, estabelecida no Hospital Militar do Morro do Castelo. Em 1º de abril de 1813, foi fundada a Academia Médico-Cirúrgica no Rio de Janeiro, por projeto de Manuel Luís Alvares de Carvalho. Em 3 de outubro de 1832, durante a Regência Trina, foi sancionada a Lei que transformava as Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e Salvador em Escolas ou Faculdades de Medicina. Em 1856, a Faculdade de Medicina foi transferida para o prédio do Recolhimento das Órfãs, na Rua Santa Luzia, ao lado da Santa Casa de Misericórdia. A Faculdade de Medicina funcionou como escola até sete de setembro de 1920, quando foi criada, por Decreto, a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937, passando a ser denominada Universidade do Brasil por meio da Lei n. 452, de 5 de julho de 1937.

Em 1965, a Universidade do Brasil passou a ser denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, em 1973, foi determinada a transferência da Faculdade de Medicina, ainda localizada na Praia Vermelha, para o *Campus* da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, onde se encontra atualmente. Em 1978, foi inaugurado o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), e para lá foi transferida a maioria das disciplinas Clínicas e Cirúrgicas ligadas à Faculdade. Porém, algumas atividades permanecem divididas entre o HUCFF e outras sedes, tais como o Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG), o Instituto de Neurologia Deolindo Couto (INDC), o Instituto de Psiquiatria (IPUB), a Maternidade-Escola, o Instituto de Ginecologia e o Instituto de Tisiologia e Pneumologia – atual Instituto de Doenças do Tórax (IDT).

De acordo com o com *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) da UFRJ (2020-2024), a Faculdade de Medicina está vinculada ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), possui 13 departamentos e é composta por três cursos de graduação: Medicina, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, e sete programas de Pós-Graduação, abrangendo diversas especialidades (UFRJ, 2022a). O Curso de Medicina possui 213 anos de existência, cuja “tradição e excelência são nossas marcas há mais de dois séculos” (UFRJ,

2022a). Atualmente, está localizado no Edifício do Centro de Ciências da Saúde, na Cidade Universitária e possui aproximadamente 1.200 estudantes regularmente matriculados, cuja modalidade de ensino é presencial e integral. Seu corpo docente é composto por 368 professores entre efetivos e substitutos temporários (UFRJ, 2022a).

4.3.2 –Curso de Pedagogia: breve histórico

O curso de Pedagogia da UFRJ é oferecido pela Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, cujas raízes encontram-se na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, fundada em 1939 e incluía, ao lado de três outras Seções, uma de Pedagogia e outra de Didática.

Com a Reforma Universitária, promulgada pela Lei n. 5.540/1968, a Faculdade Nacional de Filosofia foi extinta e seus departamentos foram desmembrados. O Departamento de Educação transformou-se em Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (FE/UFRJ), com cursos de graduação – dentre os quais a Pedagogia e a parceria com outras unidades para a formação das licenciaturas na UFRJ – especialização e pós-graduação *Stricto Sensu*. A FE/UFRJ está localizada no campus da Praia Vermelha, Rio de Janeiro, e possui, na graduação, três departamentos: Administração Educacional, Didática e Fundamentos da Educação, com 126 docentes, 37 técnicos e 973 alunos/as com situação ativos/as no curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia foi criado em 1970 para habilitar especialistas em educação para atuarem na supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar e no magistério das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. No final da década de oitenta, iniciou-se um processo de revisão curricular mediado pelas demandas educacionais do contexto histórico e, em 1993, um novo currículo foi aprovado, mantendo a habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2° Grau e criando a habilitação em Educação Pré-Escolar e em Magistério das Séries Iniciais do 1° Grau.

Depois da Reforma de Ensino promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 e a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação que fixava as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006), a Faculdade de Educação reformulou e aprovou, em 2007, a proposta pedagógica atual do Curso de Pedagogia. O novo currículo passou a oferecer ao licenciando do curso cinco áreas de formação profissional: Docência na Educação Infantil; Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência nas

Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio); Docência na Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais. Manteve a modalidade ensino presencial e a oferta de disciplinas nos períodos matutino, vespertino e noturno.

4.3.3 – Curso de Licenciatura Letras (Português-Espanhol): breve histórico

Localizada desde janeiro de 1985, no *Campus* Universitário da Ilha do Fundão, a Faculdade de Letras foi criada em 08 de janeiro de 1968, após desmembramento dos cursos do Departamento de Letras da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). A inauguração, realizada em 5 de março de 1968, no pavilhão que abrigara a Exposição Portuguesa, localizada na Avenida Chile, no Centro do Rio, possuía um corpo de 70 docentes e 25 funcionários (UFRJ, 2022). Em 1970, a Faculdade de Letras já dispunha de uma Biblioteca com acervo de 70.000 volumes e oferecia 11 cursos de graduação para quase 800 alunos. A Faculdade de Letras é uma das quatro unidades que integram o Centro de Letras e Artes (CLA) da UFRJ.

A Faculdade de Letras é dividida em sete departamentos: Departamento de Letras-Libras (LEB), Departamento de Letras Clássicas (LEC), Departamento de Linguística e Filologia (LEF), Departamento de Letras Anglo-Germânicas (LEG), Departamento de Ciência da Literatura (LEL), Departamento de Letras Neolatinas (LEN), Departamento de Letras Orientais e Eslavas (LEO) e o Departamento de Letras Vernáculas (LEV). Além disso, possui 13 cursos/habilitações, dentre elas, Letras: Português-Espanhol (Bacharelado e Licenciatura) (UFRJ, 2022b).

Atualmente, a Faculdade de Letras conta com um quadro de aproximadamente 200 servidores técnico-administrativos, 165 docentes e com cerca de 4.000 discentes, distribuídos pelos 26 cursos de graduação (UFRJ, 2022b).

Atualmente, existem dois cursos de graduação em Português-Espanhol: o Bacharelado em Letras: Português-Espanhol e a Licenciatura em Letras: Português-Espanhol (UFRJ, 2022c). O primeiro curso habilita o estudante a trabalhar com inúmeras profissões como bacharel em letras, aplicando suas habilidades no uso da língua espanhola para traduções, edição, diplomacia etc. O segundo curso proporciona a formação como professor do ensino fundamental e médio. Os dois cursos são ministrados em período integral e presencial. O curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol reunia cerca de 200 estudantes matriculados em 2019.

4.3.4 – Percepção dos coordenadores e dos discentes sobre a Lei n. 12.711/2012

Aqui, apresentaremos, de forma sucinta, a percepção dos coordenadores do Cursos analisados na UFRJ sobre o processo de implantação e desenvolvimento da Lei n. 12.711/2012 na instituição. Buscaremos também cotejá-las com alguns posicionamentos e percepções dos estudantes ouvidos nas Rodas de Conversa, procedimento metodológico que se dedicou a trazer e ouvir a voz discente. Observamos que em alguns pontos há convergência de pensamento enquanto em outros, as divergências são significativas.

Sobre o conhecimento acerca da Lei, identificamos que o tempo de concursado como docente da UFRJ não garante um conhecimento amplo sobre a democratização recente da UFRJ e as ações afirmativas. Em um dos casos, o professor prestou concurso em 1995, ou seja, está na instituição há 27 anos, com passagem por várias atividades para além da docência, incluindo a chefia de departamento e coordenação de curso. Isso, contudo, não o impediu de ter uma visão limitada acerca do processo de implantação da política de cotas, chegando a afirmar ter conhecimento do pioneirismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em relação a implantação das cotas, "mas que na UFRJ [...] eu não sei precisamente se foi imediatamente a partir da publicação da Lei, ou se teve algum processo que tenha demorado um pouco mais para implementar". Nesse mesmo sentido, outra coordenadora, concursada desde 1991, ou seja, há 31 anos, salienta: "Nunca li a Lei, mas sei que estava em vigor, está em vigor [...]. Eu não sabia que a gente estava com essa Lei, que nossos alunos, 50% entravam por essa cota". Embora a terceira coordenadora entrevistada tenha o menor tempo de concursada na instituição, com entrada em 2018, ou seja, há quatro anos, e experiência na coordenação do curso há dois anos, apresenta uma visão mais significativa da Lei de Cotas chegando a afirmar que, antes da entrada na UFRJ já conhecia um pouco a Lei, mas afirma que: "Eu me aproximei mais, eu conheci melhor a Lei 12.711 a partir do meu ingresso na UFRJ".

No que se refere às percepções gerais sobre o processo de implantação da política de cotas e, possíveis mudanças no acesso dos estudantes PPI na UFRJ, um dos coordenadores afirmou: "Houve sim mudanças, com certeza, no padrão [...], mas eu não sei se isso foi em função da política de cotas ou em função do SiSU e ENEM". Outra coordenadora demonstra total desconhecimento a este respeito ao afirmar o seguinte: "Na universidade eu não sei; eu sei que teve, mas não sei quais são". Por outro lado, a terceira coordenadora destaca a importância de tal política quando afirma: "na minha leitura é de

extrema importância, é de extrema importância, a gente ter uma Lei que garanta esse ingresso".

Tais níveis de desconhecimento sobre as cotas, sobretudo na instância de gestão das coordenações de cursos, ou seja, a mais próxima do cotidiano do estudante, precisa ser problematizada. Quais efeitos essa dinâmica de invisibilização pode provocar nos processos pedagógicos, nas relações docentes-discentes, nos estudantes cotistas, nos estudantes PPI? E que estratégias os estudantes têm encontrado para permanecer e se formar? Vejamos a fala de uma estudante cotista, negra, do curso de Medicina, que pode nos oferecer algumas pistas para respostas:

> *E aí foi quando eu entrei para UFRJ. Na época foi aquele negócio tipo "Ahhh, meu Deus, ela entrou para UFRJ e tirou 1000" mas… e eu achava que eu ia ser super amada. Eu achava que ia ser super bem recebida. Eu tava passando para o curso que eu queria passar. Só que não foi assim que rolou. (...) Eu impus a minha presença naquele lugar. A minha entrada na medicina foi uma imposição e as pessoas não gostaram disso, obviamente. Eles não estavam acostumados a ver uma pessoa preta, pobre e que se posiciona dentro da faculdade de Medicina e isso foi uma questão para mim até eu entrar para o coletivo, que foi a redenção de todas as minhas questões. Eu me inferiorizava muito (Estudante BM, Roda de Cotistas, membro do NEGREX, estudante cotista da Medicina).*

As diferentes percepções apontadas pelos coordenadores acerca da implantação da Lei n. 12.711/2012 não impedem, contudo, que tenham destacados problemas e observações similares quanto ao processo de implementação e perpetuação da política. No campo material, o que aparece como problema comum aos três cursos, de forma direta ou indireta são os seguintes pontos: necessidade de manutenção das políticas e auxílio estudantis; melhoria do transporte estudantil, alimentação, melhoria da infraestrutura dos prédios; melhoria das bibliotecas, garantia do bilhete universitário para transporte e a realidade do estudante trabalhador. Dois coordenadores destacaram, ainda, os problemas

de “saúde mental” e/ou “problemas emocionais” como depressão e transtorno de ansiedade (acirrado no período da pandemia) entre os estudantes de forma geral descartando, porém, qualquer relação direta com o fato de terem ingressado por cotas.

As relações e conexões com a nova realidade da universidade e os estudantes cotistas aparecem nas falas das coordenações de forma frágil, pouco assumida e demarcada. Os estudantes tratam as questões de forma direta e com riqueza de articulações. Rebatem a dinâmica do silenciamento de uma sociedade racista e classista, em uma universidade que pode reproduzir ainda outras práticas de violência e exclusão. Nas Rodas de Conversa com estudantes, quando perguntados onde na universidade localizam tais práticas, vemos respostas como: “Nas salas de aula”, “no epistemicídio”, “eu diria através do silenciamento e da invisibilidade” (Estudantes EP, BP2 e PM, Roda de Coletivos). Ainda no campo material a estudante RL elabora assim as relações dos cotistas com a permanência e formação:

> *Falar sobre alunos cotistas é tangenciar com a discussão de pobreza que nos cerca. Durante todos os anos de graduação tive que trabalhar, aliando com os estudos e os projetos de pesquisa que participo, pois somente o projeto não seria suficiente para me manter em outro estado, já que vim do MA. Não consegui ser contemplada pela bolsa permanência da universidade, o que já foi um choque. E trabalhar enquanto estuda nos põem ainda em maior grau de disparidade com os nossos colegas (Estudante RL, Roda de Cotistas do curso de Letras).*

No campo pedagógico, dois coordenadores apontam que a entrada dos PPI não provocou nenhuma alteração na grade curricular do curso. Entretanto, no currículo da Medicina existe uma discussão em torno da “sexualidade humana” ligada às necessidades de pessoas LGBTQIA+ e uma política de facilitadores da aprendizagem dirigida aos estudantes com deficiência. Segundo uma das coordenadoras, a questão dos estudantes com deficiência “tem uma inserção muito grande [que apesar de ter sido] uma iniciativa pessoal [...], acaba sendo institucionalizado a partir de cursos de extensão”, o que não ocorre com os PPI. No que tange à questão curricular, uma das coordenadoras, mesmo

não tendo entrado em detalhe, contudo, chamou a atenção para o fato de que o Documento Anexo do Projeto Político do Curso (PPC), resultado da exigência do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2020 – período da pandemia da covid-19, resultou da parceria da coordenação com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), e também da participação de alguns coletivos. O principal objetivo foi discutir o processo de democratização e pluralidade do espaço acadêmico. Sem dúvida, tal mobilização poderá, num futuro próximo, influenciar diretamente o currículo do curso. Essa coordenadora tem uma visão bastante ampla do que venha a se constituir como "questão pedagógica" chegando a incluir, dentro desse aspecto, a necessidade de acolhimento dos estudantes cotistas ou não, maior investimento na monitoria para auxiliar os estudantes com maior dificuldade e fortalecimento do trabalho da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA).

A universidade que se abre à diversidade, que adota a Lei de Cotas, precisa estar também aberta às transformações de toda ordem, inclusive e com grande relevância para aquelas ligadas à produção de conhecimento. Possibilitar processos participativos, que integrem as gestões de todas as instâncias para pensar novas práticas universitárias que priorizem a voz dos estudantes, que têm encontrado seus próprios caminhos, mas precisam ser legitimados pela instituição. Vejamos o que nos diz BP2 em um Roda de Conversa:

> *Se tem uma coisa que teremos pelo resto da vida é trabalho. A luta antirracista é de todos, todas e todes, e precisa encontrar brechas e seus próprios modos de funcionamento para sobreviver em uma sociedade fundamentada na colonização das mentes e saberes. O fato de termos um espaço para nos articular, mesmo com todas as limitações, nos mostra uma dessas brechas, um desses caminhos (Estudante BP2, Roda de Coletivos, integrante do Coletivo Negro Nilma Lino Gomes, da Pedagogia, estudante cotista da Pedagogia).*

Por fim, os três coordenadores se mostraram favoráveis à existência da Política de Cotas na UFRJ pelos seguintes motivos: "Eu vejo agora na formatura o primeiro médico

da família, o primeiro fonoaudiólogo da família, o primeiro terapeuta ocupacional da família" (Entrevista 8); "Eu acho fundamental que a gente construa uma sociedade diferente com a inclusão dessas pessoas. Que tenha médicos que […] venham de… não é possível ter médicos que venham sempre da mesma classe social" (Entrevista 7). Ou: "Eu até penso [...] manter esse mínimo 50%, talvez assim, o mínimo de 50% com a possibilidade de ampliação, pra gente poder, cada vez mais, tornar essa universidade ampla, diversa e democrática" (Entrevista 6). Cabe salientar o destaque feito por um dos coordenadores no sentido de que não deve ser esquecida a luta travada anteriormente no sentido de "melhorar a escola, o ensino fundamental público, para que eles possam chegar no vestibular e competir de igual para igual". Contudo, não devemos esquecer que a Lei n. 12.711/2012 é uma Lei reparadora que garante o acesso às universidades federais daqueles que historicamente foram delas excluídos.

Retomando a relação entre educação básica e educação superior, importa resgatar a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008 e os respectivos Pareceres CNE n. 03/2004, de autoria de Petronilha Beatriz Silva, e CNE/CEB n. 14/2015, de autoria de Rita Gomes do Nascimento. Esse conjunto de textos normativos torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, e indica também, por óbvio, o Ensino de Educação das Relações Étnico-raciais na educação superior, como lê-se em trecho do Parecer CNE/CEB n. 14/2015:

> Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2015, p. 06).

A observância de tais implementações na educação básica e na educação superior pode contribuir para superar as resistências internas nas universidades com relação à Lei 12.711/2012, inclusive no caso específico abordado nessa seção, ou seja, nas instâncias de gestão pedagógica das coordenações dos cursos.

5 – A perspectiva dos estudantes sobre implementação, resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas e das políticas de permanência

Formando as Rodas

> *Mas enfim, aí foi quando, no segundo período, eu quis criar o Coletivo Autista da UFRJ, porque sempre quando… eu entrei na UFRJ, eu vi o coletivo negro, que é um coletivo incrível, eu vi o coletivo LGBT, vários coletivos. Mas eu nunca vi um coletivo autista em lugar nenhum. Eu procurei em todo lugar. Eu falei assim: "Não, tá na hora de surgir um coletivo e foi quando eu fundei o primeiro coletivo da UFRJ… Não só da UFRJ, mas do Brasil. Aí… isso foi muito importante. Aí depois de mim veio o da USP, vieram várias outras… vários outros coletivos, que devem ter mais de 30, e por aí agora (Estudante JM, Roda de Cotistas, membro fundador do Coletivo Autista da UFRJ, estudante cotista da Medicina).*

Essa seção do Relatório abre espaço para as vozes dos estudantes. Afinal, esses são os sujeitos para quem a Lei n. 12.711/2012 é diretamente designada. Passados dez anos de sua implementação, interessou-nos investigar o campo de forças das experiências nas quais os estudantes estão imersos na universidade, entender suas concepções acerca da Lei de Cotas, suas estratégias de permanência e formação, suas narrativas sobre suas trajetórias dentro da universidade.

Nesse sentido, algumas questões orientaram as escolhas para a construção dos procedimentos metodológicos. Destacamos nossa primeira preocupação: possibilitar um encontro com os estudantes de forma a não lhes impor um roteiro de entrevista que os induzisse a seguir os caminhos propostos pelos pesquisadores. Ao contrário, nos

perguntávamos como seria possível travar diálogos, quer dizer, trazer os acúmulos dos estudos teóricos e das pesquisas, os acúmulos dos movimentos sociais que contribuíram para a elaboração e implementação das ações afirmativas, majoritariamente e nomeadamente os Movimentos Negros e, obviamente, das histórias dos sujeitos que ocupam lugares de estudantes cotistas nas universidades. Encontramos no formato de Roda de Conversa a possibilidade de sair de moldes tradicionais de levantamento de dados de maneira que houvesse um diálogo mais horizontalizado e, ao contrário da entrevista, fazer o gesto como pesquisadores de "seguir" os estudantes, percebendo que a fala de um participante suscita identificação e empatia para outros, e que no movimento intersubjetivo eles tomam a condução da conversa de maneira compartilhada como expressa a estudante BM:

> *Então… eu fui ouvindo primeiro o que as meninas falaram, depois o que o "JM" falou… eu acho que… eu acredito que não só eu, mas a gente se enxerga muito nas falas um dos outros. As meninas começaram a falar e eu falo "Nossa, igualzinho". E aí… mas particularmente, eu não tenho costume de chorar em roda de conversa, então… vai ser a primeira vez mas… porque eu acho que é um assunto que eu sempre falei com muita propriedade. Eu faço parte do coletivo negro de estudantes e médicos negros. O NEGREX é um coletivo nacional (Estudante BM, Roda de Cotistas, membro do NEGREX, estudante cotista da Medicina).*

A segunda preocupação diz respeito à escolha dos estudantes para compor a Roda. Como mencionado em parte anterior do Relatório, três cursos da UFRJ compuseram esse estudo, quais sejam Medicina, Letras (Português-Espanhol) e Pedagogia. Entretanto, entendendo que a Lei de Cotas é desenhada para um perfil específico de estudantes, mas traz o potencial de transformar toda a comunidade acadêmica, com transbordamento de seus efeitos para a sociedade como um todo (GOMES, 2021), e, ademais, observando o grande número de coletivos estudantis na universidade – no momento da pesquisa, mapeamos pelas redes sociais aproximadamente 30 grupos que se autointitulavam coletivos estudantis, sendo 18 de coletivos de estudantes negras e negros, e outros LGBTQIA+, Pessoas com Deficiência (PcD), indígenas, estudantes autistas, feministas,

coletivos de mães, pessoas trans, dentre outros –, decidimos fazer duas Rodas de Conversa diferentes. A primeira apenas com estudantes cotistas dos três cursos. A segunda com integrantes de coletivos estudantis dos três cursos.

Adotamos a perspectiva da interseccionalidade entendendo que "A relacionalidade abrange uma estrutura analítica que muda o foco da oposição entre as categorias (por exemplo, a diferenças entre raça e gênero) para o exame de suas interconexões" (COLLINS; BILGE, 2021, p. 47). Portanto, investigando os possíveis múltiplos pertencimentos e múltiplos processos de identificação (LIMA, 2019), interessou-nos compreender em que medida os coletivos estudantis são enunciadores de pautas advindas da incorporação dos novos perfis de estudantes oriundos de ingresso por ação afirmativa, especialmente da Lei n. 12.711/2012.

A divulgação para participação das Rodas de Conversa convidava: 1º) estudantes cotistas dos três cursos, e 2º) estudantes dos três cursos que fizessem parte de algum coletivo, não havendo necessidade de serem cotistas. Vale ressaltar que todos os participantes, de ambas as Rodas, manifestaram ser de suma relevância realizar-se pesquisas sobre o tema e que estavam muito felizes – essa foi a palavra muitas vezes usada por eles – em participar, especialmente nesse formato de Rodas de Conversa, que aconteceram com grande envolvimento e profundos níveis de compartilhamento de suas experiências:

> *Fico muito feliz de estar aqui, é uma honra. Eu acho que é superimportante a gente levantar esse debate, essa conversa no momento que a gente se encontra, na atual conjuntura que está não só o país, mas a nossa vida enquanto sociedade e é isso (Estudante BM, Roda de Cotista, membro do NEGREX, estudante cotista da Medicina).*

A primeira Roda com estudantes cotistas contou com oito estudantes: três da Medicina, dois do sexo masculino (doravante referenciados como AM e JM) e uma do sexo feminino (doravante referenciada como BM), três autoidentificados negros; duas estudantes da Pedagogia ambas do sexo feminino, uma autoidentificada negra a outra não falou sobre sua autoidentificação racial (doravante referenciadas respectivamente como

AP e BP1); e três estudantes de Letras (Português-Espanhol), todas do sexo feminino e autoidentificadas como mulheres negras (doravante referenciadas como KL, ML, RL), todos moradores da periferia da cidade do Rio de Janeiro ou da região metropolitana.

A segunda Roda contou com a participação de quatro estudantes de quatro coletivos: o Coletivo Autista da UFRJ, representado por um estudante do sexo masculino autoidentificado negro da Medicina (doravante referenciado como PM), o vice-presidente; o Coletivo de Mães da UFRJ, que teve uma representante do sexo feminino autoidentificada branca da Pedagogia (doravante referenciada como EP); o Coletivo Negro Nilma Lino Gomes, representado por mais uma estudante do sexo feminino autoidentificada negra do curso de Pedagogia (doravante referenciada como BP2); e o Coletivo Conceição Evaristo, do curso de Letras, representado por um estudante do sexo masculino autoidentificado negro (doravante referenciado como GL).

Importa ressaltar que na Roda de Cotista dois estudantes da Medicina eram também integrantes muito ativos do NEGREX, coletivo de médicos e de estudantes negros dos cursos de Medicina, de abrangência nacional e de grande relevância dentro do movimento negro estudantil nas universidades brasileiras, e o outro estudante era o presidente fundador do Coletivo Autista da UFRJ, recém-criado, e seguindo o exemplo do NEGREX, também de abrangência nacional. Durante a Roda, esses estudantes trouxeram muitas questões diretamente ligadas às suas demandas específicas de cotistas para as quais entendiam ser por meio dos coletivos que encontravam estratégias para enfrentar. Ao mesmo tempo, embora esse não fosse um critério de seleção dos participantes, todos os estudantes que compuseram a Roda dos Coletivos eram também estudantes cotistas, sendo apenas dois autodeclarados brancos, o vice-presidente do Coletivo de Autistas e a representante do Coletivo de Mães da UFRJ. Em síntese, todos os participantes das duas Rodas eram estudantes beneficiados pela Lei n. 12.711/2012. O que tal acontecimento de entrecruzamentos pode nos indicar? O que a presença e atuação de tantos coletivos e suas relações com a Lei de Cotas podem nos indicar? Sigamos as pistas do que nos dizem os estudantes nos diálogos propostos.

Girando as Rodas

> *O que significa ser cotista? Acho que significa você trazer consigo toda uma história, toda uma identidade, toda uma*

família, várias coisas que a gente traz junto com a gente quando a gente entra na universidade, são várias histórias, não só a minha história, mas a história da minha família, a história de quem vai vir depois de mim, porque a gente, querendo ou não, entrar nesse lugar, um lugar que vai possibilitar a gente, assim esperamos, né, escrever uma nova história para gente, uma história não que vai ser melhor do que a história da minha avó, que cresceu no interior da Amazônia, não vai ser maior do que a história dela, vai ser uma história de, querendo ou não, de muito mais humanidade usando essa palavras, de mais humanização, que eu vou poder usufruir dos meus direitos que são os direitos constitucionais e que todos nós deveríamos poder usufruir (Estudante AM, Roda de Cotista, integrante do NEGREX, estudante cotista de Medicina).

Ao dialogarmos nas Rodas sobre ser estudante cotista, nos aproximamos dos sonhos e dificuldades vividos por estes no acesso e na permanência na universidade. Nos encontramos nessas Rodas com muitos sonhos, incertezas e inseguranças de diversas ordens. Há em diversas falas, porém, sentimentos muito fortes de compromisso com as lutas dos antepassados, com os familiares e com a própria comunidade em que vivem. Em muitos momentos suas falas revelam o quão distante cursar uma graduação em uma universidade pública parecia por questões econômicas, por desconhecimento da existência desses espaços e da gratuidade do ensino superior público, por falta de capital cultural, por uma percepção fincada nas próprias experiências de que o país não apresenta expectativas/perspectivas educacionais para os jovens negros pobres de periferia como revelou o estudante JM:

Então pensar em questão de faculdade para gente sempre foi muito utópico. É uma questão muito utópica pensar em faculdade, então até os meus 20 anos eu não tinha parado para pensar em fazer uma faculdade ou cursar algum curso de graduação. Era só… até os professores mesmo da escola pública da qual você faz parte, eles mesmos entendem… você só tá ali às

> *vezes… você vai só para bater um ponto porque você precisa sair dali o mais rápido possível para trabalhar (Estudante JM, Roda de Cotistas, integrante do Coletivo Autista da UFRJ, estudante cotista de Medicina).*

E mesmo depois do acesso à universidade, muitos estudantes custam a acreditar no sonho realizado, pois, como disse a estudante AL:

> *Eu sou a primeira a entrar numa universidade na minha família. Então assim, eu fico até hoje… eu fico assim: "Gente, será que eu tô na UFRJ?". Tipo, eu fico assim: "Caraca, eu estudo na UFRJ" (Estudante AL, Roda de Coletivos, Coletivo de Mães da UFRJ, estudante cotista de Pedagogia).*

Nesse misto de dúvidas e encantamentos muitos deles se deparam com o desafio da permanência na universidade. Ao falarmos dessa questão consideramos suas três dimensões: a dimensão material, a dimensão simbólica e a dimensão pedagógico-cultural (SANTOS, 2009). A dimensão material nos remete às ações institucionais de redistribuição econômica com a finalidade de sanar dificuldades de ordem material como: alimentação, transporte, compra de material e outros. As questões de ordem material, segundo os estudantes, são as primeiras barreiras vividas no interior da universidade. Pois, como aponta a estudante AP, acessar a universidade a partir das políticas afirmativas é o primeiro passo. Esse passo deve ser acompanhado por políticas de assistência estudantil visando a permanência desses estudantes, afinal:

> *[...] entrar na universidade é só um passo, a gente tem outras experiências que a gente vai lidar na faculdade. [...] Além de que, pensando que nós entramos por política de cotas, a gente também vai continuar sendo uma pessoa pobre dentro da universidade. Porque a gente não vai conseguir mudar de vida só porque a gente entrou na universidade. Então a gente precisa permanecer*

> *na universidade. Além da política de cotas, eu acho muito importante falar também sobre as políticas de permanência na universidade (Estudante AP, Roda de Cotistas, estudante cotista da Pedagogia).*

Por ser um elemento importante para a permanência na universidade, as políticas de assistência estudantil, na percepção dos estudantes, devem ser acessíveis e menos burocráticas. Em diversos momentos das Rodas de Conversa os estudantes apontaram dificuldades no entendimento dos editais, limitações na oferta e defasagens monetárias destas assistências. Em relação ao entendimento dos editais, o vocabulário, termos e documentos exigidos são as dificuldades mais recorrentes na vida dos estudantes, como observou a estudante: "O edital realmente ele não é, não tem uma linguagem fácil para quem não tem acesso. Hoje eu consegui ter uma boa leitura, li e reli ele várias vezes para poder conseguir minha bolsa" (Estudante KL, Roda de Cotistas, estudante cotista de Letras).

Além disso, é comum entre os estudantes a percepção de que o número de bolsas oferecidas é insuficiente às necessidades e ao número de estudantes inscritos. Identificam também uma defasagem monetária nos valores ofertados nas bolsas quando consideram o custo de vida no Rio de Janeiro. O estudante AM aponta essa questão:

> *Conheci uma pessoa que se formou há muito tempo, a pessoa se formou sei lá, em 2000. [...] a pessoa disse que ela já recebia a bolsa de R$300,00, no início da década de 2000. R$300,00 era mais do que um salário mínimo. Ou seja, as bolsas que a gente recebe hoje, a correção que ela teve ao longo do tempo, ela foi mínima, ela praticamente não teve correção. [...] Se a gente for comparar com níveis de inflação, essas coisas, ou seja, se a gente fosse corrigir essas bolsas, a gente deveria estar recebendo mais de um salário mínimo (Estudante AM, Roda de Cotistas, membro do NEGREX, estudante cotista da Medicina).*

Acompanhada das questões materiais, localizamos a dimensão pedagógica-cultural. Essa nos remete às questões de cunho pedagógico como o currículo, a formação da comunidade universitária para atender às múltiplas necessidades pedagógicas, culturais e de apoio às variadas anteriores experiências escolares dos estudantes que, muitas vezes, não os prepara para a universidade como apontou a estudante EP: "É óbvio também que a gente tem muitos desafios e muitos limites, né. E aí entrando na universidade, saber que eu tenho tanta defasagem e aí aonde eu vou? Como que eu faço para correr atrás?" (Estudante EP, Roda de Coletivos, Coletivo de Mães, estudante cotista da Pedagogia).

Além desse apoio pedagógico de cunho cultural, soma-se nessa dimensão a presença de práticas pedagógicas de inclusão como política de permanência para os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. O estudante PM, ao mencionar o autismo, destaca a importância das políticas de inclusão tanto para permanência quanto para a integração desses estudantes, pois:

> *[...] muitas vezes a pessoa se sente sozinha, isolada em um mar de pessoas que são neurotípicas, em um sistema de ensino que não foi pensado para elas e elas se culpabilizam por isso. [...] Porque daí a gente tem uma taxa, um índice de evasão pelas faculdades porque as pessoas simplesmente não suportam estar naquele ambiente. Elas não suportam estar nesses ambientes porque têm deficiência, por quê? Porque o ambiente não foi pensado para elas, o ambiente foi pensado para as pessoas que são típicas (Estudante PM, Roda de Coletivos, Coletivo Autista da UFRJ, estudante cotista da Medicina).*

Além das dimensões materiais e pedagógico-culturais, existem aspectos simbólicos que também chamam atenção em diversas falas dos estudantes. Dentro da dimensão simbólica estão localizadas as questões que falam das possibilidades de existir na universidade, das condições de identificação com o grupo, do reconhecimento e do sentir-se pertencente ao grupo e ao espaço universitário (SANTOS, 2009). Em muitos

momentos os estudantes apontam inúmeras dificuldades de se sentir aceitos e reconhecidos na universidade, como relata a estudante BM do curso de Medicina:

> *[...] eu achava que ia ser super bem recebida. Eu tava passando para o curso que eu queria passar. Só que não foi assim que rolou. [...] Eu impus a minha presença naquele lugar. A minha entrada na Medicina foi uma imposição e as pessoas não gostaram disso, obviamente. Eles não estavam acostumados a ver uma pessoa preta, pobre e que se posiciona dentro da faculdade de medicina (Estudante BM, Roda de Cotistas, membro do NEGREX, estudante cotista de Medicina).*

Analisando a fala da estudante BM notamos o quanto a universidade e os cursos de maior prestígio social ainda são entendidos como espaços das elites. Aqueles estudantes que conseguem escapar da seleção social ao longo de suas trajetórias escolares e da restrição de escolha (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010), acabam sendo entendidos como estranhos àquele espaço. No entanto, para que possam permanecer, os estudantes precisam se sentir membros de um grupo, vivenciar processos de identificação, sentir-se representados nas práticas contidas nesses espaços para que haja condições simbólicas de permanência na universidade. Sentir-se reconhecido como alguém que possui saberes, história e representação nas práticas e teorias são questões fundamentais para os estudantes cotistas que participaram das Rodas de Conversa. Porém, suas experiências na universidade acabam sendo marcadas por silenciamentos e invisibilizações que tornam a universidade um espaço de múltiplas violências. A estudante KL do curso de Letras, por exemplo, aponta quão violento é o processo de invisibilização e ocultação na universidade das contribuições culturais e conhecimento negro, pois:

> *[...] a gente também se depara com uma fórmula de pensamento ainda muito difícil, porque é uma forma embranquecida. Então a gente só estuda teóricos que são totalmente diferentes da gente, a gente passa décadas e décadas estudando os mesmos moldes de*

um pensamento. (Estudante KL, Roda de Cotistas, estudante cotista de Letras).

Em diversos momentos das Rodas os estudantes apontam como é difícil permanecer na universidade sem se ver representados nas narrativas e teorias. Tais ausências são sentidas por eles como um epistemicídio do conhecimento e das contribuições negras. Há um apelo implícito por justiça epistêmica (GOMES, 2019) em que haja uma maior abertura e diálogo nos currículos com conhecimentos não ocidentalizados e diaspóricos, como disse a estudante BP2 do curso de Pedagogia, visto que:

> *Isso afeta diretamente a nossa trajetória formativa, aquilo que a gente tem no sangue, tem gosto para falar sobre, para debater sobre, e faz com que a gente identifique um pouco mais com essas narrativas que vão sendo trazidas para que a gente tenha uma certa satisfação, como eu falei, de permanecer, de a gente se ver aqui, de saber que tem tanta gente que tá produzindo tanta coisa legal e que a gente pode ser mais um (Estudante BP2, Roda de Coletivos, Coletivo Nilma Lino Gomes, estudante de Pedagogia).*

Ao analisar as percepções dos estudantes, notamos que a universidade ainda não se deu conta plenamente da envergadura e dos efeitos da mudança no perfil dos estudantes em seu interior. Apesar do respaldo legal que representa a Lei n. 12.711/2012, as falas dos estudantes sinalizam que a universidade ainda não alcançou a compreensão técnica, acadêmica, política, pedagógica e cultural necessária para lidar com as mudanças e lutas encetadas pelas políticas afirmativas no interior das universidades. São essas tensões que nos levam a destacar a emergência da dimensão política ao tratar da permanência desses estudantes na universidade, ou seja, a presença dos coletivos estudantis, quase sempre ligados a processos de identificação, ou de identidade. Nesse sentido, chamam atenção as falas das estudantes BP2 e EP quando colocamos na roda a seguinte frase: como a Lei de Cotas e os Coletivos se conectam?

Enfim, eu acho que… assim, se aquilombar significa estabelecer relações políticas de parceria, uma coisa… consciência sobre a sua condição e resistência contra hegemônica… se unir em um momento onde todos os discursos midiáticos estão dizendo que o que importa é o indivíduo, é a individualização das relações. (...) A gente… ocupar um espaço onde as pessoas se unem, onde as pessoas discutem, se acolhem, é uma ação de resistência, sabe? Então não basta a Lei de Cotas existir. A gente precisa, como falei anteriormente, outras pessoas retiraram, a gente precisa lutar para que ela se mantenha e para que, para que isso aconteça, as pessoas precisam seguir consciente sobre a sua condição, seguir consciente sobre o que ela é, e poder ter o espaço para poder falar sobre a sua condição, para que seja aprimorada, entendeu? (Estudante BP2, Roda de Coletivos, Coletivo Nilma Lino Gomes, estudante cotista da Pedagogia)

Eu lembro de tantas mães, tantas amigas que chegaram para mim totalmente… "não, não consigo"… eu inclusive cheguei a abandonar um semestre que eu tava indo muito bem, por conta das demandas de maternidade e pela universidade não tem espaço para isso. Então você pode trocar minha filha? Como que eu vou dar leite? Como eu vou amamentar? Não tenho onde deixar, o que eu vou fazer? Eu tive que criar várias estratégias para não desistir e quantas amigas minhas desistiram por conta dessa falta de estrutura? E aí é isso. Eu entendo que a gente conseguiu dar um passo com a lei e entrar, e agora a gente precisa permanecer, e aí como que permanece? Se eu entrei, se eu tô aqui, se tenho esse lugar de fala, eu preciso pensar em formas de trazer outras pessoas também que tenham essa cara, essas mesmas características… trazer os meus pares, conversar com os outros de coletivos e me fortalecer e fortalecer as minhas amigas e… parceiras de profissão para que elas possam também seguir, que elas possam se formar e que a gente possa falar sobre isso… outros sujeitos possam aspirar esse lugar e chegar e

continuar então enfim… acho que é… concordo que se conectam e muito (Estudante EP, Roda de Coletivos, Coletivo de Mães, estudante cotista da Pedagogia).

Fenômeno recente na nossa história, a autodenominação de coletivos, especialmente nas universidades brasileiras, revela forte relação com os movimentos sociais das mulheres negras, especialmente nos anos de 1970, no Estados Unidos e no Brasil, que buscavam se debruçar sobre questões específicas que as atravessam em suas constituições identitárias, de raça, classe e gênero, para as quais consideravam haver pouca atenção em movimentos sociais tradicionais (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020; LIMA, 2019; ROTHSCHILD-WHITT, 1979; ROLAND, 2000; COLLINS; BILGE, 2021). Os coletivos identitários nas universidades constituem-se, de certa forma, como espaços formativos "outros" onde esses estudantes vão se munir e se fortalecer para os diversos enfrentamentos no cotidiano universitário. São também espaços de apoio, ajuda mútua, informação, trocas de experiências, reciprocidade, fortalecimento e aproximação com outros indivíduos que vivem situações parecidas. Neles seus membros encontram apoio político, identitário e cultural para permanecer, além de desenvolver um sentimento de pertencimento ao espaço que não encontram em todas as esferas da universidade.

A gente discute muito sobre a permanência, isso é uma questão recorrente na vida… na verdade um grande objetivo do Coletivo… garantir a permanência das pessoas autistas na universidade, porque são pessoas que geralmente, elas têm dificuldades em relação a estímulos, em relação a onde está, principalmente presencialmente nos espaços; questões de comunicação, então a gente precisa garantir que essas pessoas permaneçam na universidade. Porque senão elas entram num sofrimento muito grande e acabam abandonando. Isso é uma questão muito, muito, muito recorrente e a questão de cotas, ela é essencial, assim. São pessoas que não estão, não são parte do mesmo lugar que as pessoas neurotípicas, né? São pessoas que desde o princípio, elas já têm muita dificuldade relacionadas à

> *comunicação, interação, hipersensibilidade, então… Ah, inclusive a invisibilidade social, a exclusão, que ela é histórica, social, tudo mais (...) (Estudante PM, Roda de Coletivos, Coletivo Autista da UFRJ, estudante cotista da Medicina).*

Acreditamos que, para além das dimensões material, pedagógico-cultural e simbólica, os coletivos constituem-se como uma quarta dimensão da permanência orientada por uma perspectiva política. Ou seja, há uma dimensão política na permanência quando os estudantes apresentam os coletivos como espaços de "aquilombamento" e de fortalecimento para permanecer na universidade apesar das adversidades enfrentadas. Uma vez inseridos nos coletivos, os estudantes deixam clara a intenção de expressar para a universidade uma contestação, uma reafirmação de identidades e um (re)existir às lógicas hegemônicas presentes no interior da universidade.

Rodas que se entrelaçam

> *[...] sou fundador e membro do Coletivo Negro Conceição Evaristo, primeiro coletivo negro da Faculdade de Letras da UFRJ (...) Esse coletivo foi fundado em 2017 depois de um ano de pré-organização (...) E aí a gente depois de ter passado por alguns episódios de racismo explícito na faculdade (...) A gente começou a se auto-organizar e eu e mais três amigos (...) E aí desde 2017 tem se auto organizado dessa forma com a benção da Conceição e tentando criar um espaço confortável e um espaço de autocuidado também e de atenção para os estudante pretos da Faculdade de Letras. Aí, desde esse tempo, a gente tem feito várias atividades… teleclubes, workshops, rodas de conversa […] (Estudante GL, Roda de Coletivos, Coletivo Conceição Evaristo, estudante cotista de Letras).*

Depois de ouvir os estudantes, provocados pelas questões disparadas por nós pesquisadores e pela própria dinâmica de trocas das Rodas, trazemos para o diálogo

algumas questões específicas acerca dos coletivos e suas relações com os cursos selecionados para compor a pesquisa, e resgatamos alguns elementos já expostos no texto para, finalmente, procurar responder às perguntas apresentadas na introdução desta seção.

Alguns distanciamentos dos coletivos no que tange às formas tradicionais de organização estudantil em cada curso e na universidade (Centro Acadêmico, Diretório Acadêmico e Diretório Central dos Estudantes) afirmam-se nas formas de autogestão e nas relações mais horizontalizadas, nos usos das redes sociais para divulgação, formação e comunicação. Identificamos nas aproximações e nos afastamentos entre os tradicionais movimentos estudantis e as novas formas de organização estudantil nas universidades, os coletivos, o que chamamos respectivamente de movimentos instituídos e movimentos instituintes. Se um, em larga medida, já está incorporado nas práticas institucionais, tendo assento, voz e/ou voto, em espaços deliberativos e consultivos, atuando majoritariamente sobre pautas também tradicionais na vida dos estudantes, o outro, ao mesmo tempo que entende que existem pautas comuns, se dedica a questões específicas, e, algumas vezes, sobre o múltiplo pertencimento, como por exemplos, ser negro e negra na universidade, ser mulher, ser mãe, ser trans, ser autista, ser cotista e poder visibilizar e vivenciar suas múltiplas marcas de constituições identitárias.

Ao classificar os dois movimentos como instituídos e instituintes não buscamos impor uma ordem de relevância e de competição entre eles. Pelo contrário, percebemos que os novos estudantes que adentraram a universidade com as cotas e constroem outras formas de organização e de luta têm deslocado as formas já instituídas. Percebemos, como é, por exemplo, o caso do Centro Acadêmico da Letras (CALET), que há grande sintonia entre o CA e os Coletivos da Letras, que o CALET tem grande importância na trajetória dos estudantes da faculdade e que já incorpora algumas pautas trazidas pelos coletivos. Entendemos a universidade como um campo de forças diversas que se afetam e transformam mutuamente.

Resgatamos que, apesar da ainda baixa representatividade de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas na UFRJ, verificamos que a maioria dos coletivos nessa universidade é de estudantes negras e negros, sendo muitos deles específicos de cada curso da universidade, como o caso dos Coletivos da Letras e da Pedagogia, e alguns de abrangência nacional, como é o caso, por exemplo, do NEGREX, da Medicina.

Retomamos também que muitos estudantes cotistas negros e brancos têm se organizado em coletivos que respondem a demandas outras para além da questão racial,

e algumas vezes, em seus processos múltiplos de identificação, participam de mais de um coletivo de uma mesma vez ou ao logo de sua trajetória na universidade, como é o caso nas nossas Rodas de Conversas, respectivamente: 1º) do estudante negro e do estudante branco, ambos cotistas e do Coletivo Autista da UFRJ; 2º) da estudante branca e cotista da Pedagogia, do Coletivo de Mães da UFRJ; e, 3º) do estudante negro e cotista, que hoje está no NEGREX e já pertenceu a um coletivo LGBTQIA+.

Finalmente, e para responder às mencionadas perguntas, ressaltamos que, além dos entrecruzamentos nos múltiplos processos de identificação, verificamos entrecruzamentos das estratégias de lutas dos coletivos que dialogam com as demandas estudantis em cada curso, traduzidas em ações que se dedicam: 1) às estratégias próprias de formação (a partir da construção de um currículo paralelo, para além do currículo formal dos cursos); 2) ao acesso às informações sobre a universidade e ao curso específico; 3) às redes de apoio de toda ordem, desde ficar com um bebê enquanto a mãe faz uma atividade pedagógica, passando por ações de ordem legal em casos de racismo e outras violências; 4) à doação de material didático, dentre muitas outras. Portanto, essas ações e estratégias praticadas pelos coletivos, inclusive aqueles que funcionam especificamente nos cursos, dialogam diretamente com as dimensões material, simbólica e pedagógico-cultural, operando uma síntese dos tantos entrecruzamentos já mencionados, consubstanciando uma dimensão política.

A abrangência quantitativa no que tange à participação dos estudantes cotistas nos coletivos não foi objeto dessa pesquisa, mas podemos afirmar que os coletivos têm sido importantes dispositivos de permanência e de formação para estudantes cotistas, que encontram nessas redes de movimentos instituintes os tempos-espaços de fortalecimento de seus discursos e demandas, tendo potencial de transformação da cultura em cada curso especificamente e na universidade como um todo.

A presença dos estudantes cotistas tem contribuído para a reconfiguração do campo de forças na universidade, trazendo novos elementos nas relações institucionais, novas questões para estruturas já instituídas, como as tradicionais representações estudantis e outras instâncias de gestão, bem como a criação de novas instâncias para responder às emergentes questões, como é o caso da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7), na UFRJ. Destacamos, também, como sendo de suma importância, a contribuição no sentido da construção de novos conhecimentos e práticas, como nos afirma orgulhosamente a estudante quando perguntada sobre “o sentido de ser cotista”:

Eu acho engraçado que sempre falam isso, né, as pessoas, meus alunos também, eles falam assim, "ah, professora, eu te acho muito corajosa" e eu acho que isso foi algo incutido em mim pelos meus familiares, principalmente pelas mulheres da minha família, né, a coragem, então eu não vou ter a vergonha de falar não, eu sempre tive isso, esse, esse meu lado que não me permitia ficar calada em muitos momentos. E por essa coragem, é que eu estou hoje aqui, porque eu evolui tanto e eu me reconheço hoje como uma grande profissional e que é fundamental, porque eu acho que a autoestima, que mais nos abala, é autoestima intelectual, autoestima acadêmica, nos abala assim, de uma forma grotesca, a gente passa por diversas assim, dificuldades, claro, estéticas, mas nos reconhecer como intelectuais, como sujeitos também de conhecimento e aqui eu não falo só de um conhecimento que seja acadêmico, eu falo também de conhecimento de vida, conhecimentos empíricos que são muito importantes para gente, é, os conhecimentos da minha amiga que faz tranças belíssimas, é uma intelectualidade para mim preciosíssima. Mas me reconhecer como intelectual naquele espaço era fundamental, então assim, eu digo que a minha trajetória como cotista foi finalmente poder pegar aquele espaço, me pôr como uma intelectual, uma fazedora também de conhecimento ali, de mudança, sabe, então a partir disso, eu pude pesquisar, joguei para o orientador, falei "olha, eu quero pesquisar isso" e ele foi junto comigo e foi uma pesquisa que eu fiquei muito orgulhosa (Estudante RL, Roda de Cotistas, estudante de Letras).

Por fim, podemos apontar que a universidade precisa se abrir mais para um diálogo efetivo com esse "novo público" objetivando melhorar as condições de integração e permanência destes. É preciso que a universidade se desapegue de seu modelo elitista e dos currículos eurocêntricos pouco dialógicos. E mais uma vez recorremos ao conjunto de textos normativos mencionados na seção anterior (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008 e

BRASIL, 2004), que versam exatamente sobre a perspectiva dessas transformações curriculares. Dessa forma, não incorrerá no equívoco de entender que as mudanças devem ser unilaterais, ou seja, que apenas os estudantes devam se "adequar" às práticas universitárias. Uma vez estabelecida essa dinâmica, a instituição caminhará para a construção de uma pluriversidade, ou seja, uma universidade que tem a capacidade de dialogar e constituir-se por e com diferentes sujeitos e conhecimentos (SANTOS, 2007).

6 – Considerações finais: desafios futuros e recomendações para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa na UFRJ e para a democratização da universidade

É possível afirmar a partir dos dados coletados que as cotas previstas na Lei n. 12.711/2012 foram implementadas com sucesso na UFRJ. Os números de ingresso de estudantes de escola pública, de menor renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência cresceram de forma expressiva entre 2012 e 2019 e sua presença passou a se tornar mais visível nos cursos mais seletivos, onde, antes das cotas, estavam praticamente ausentes.

A contestação e a polêmica que ocorreram nos momentos iniciais dos debates sobre as ações afirmativas na UFRJ e em outras universidades ao longo da década de 2000 foram praticamente superados após a implementação da Lei de Cotas. No entanto, novas questões surgiram e precisam ser visibilizadas e tratadas de forma amplamente dialógicas e participativas.

Nas entrevistas realizadas não houve afirmações contrárias às cotas, seja por parte de servidores docentes e técnicos, discentes ou gestores, ainda que tenhamos observado pouco conhecimento sobre os detalhes da implementação da Lei por parte de alguns docentes. Ainda se mantém viva entre alguns docentes entrevistados a percepção de que as cotas sociais seriam suficientes e que o recorte de escola pública e renda bastariam para promover a democratização das oportunidades de ingresso no ensino superior e na UFRJ em particular, apesar das evidências que apontam a grande transformação ocorrida após a promulgação da Lei de Cotas, com a efetiva ampliação da proporção de estudantes negros e indígenas. Essa ampliação só foi possível graças às oportunidades viabilizadas pela Lei 12.711/2012, que muda não apenas a realidade da universidade, mas também, a realidade de muitas famílias que tiveram os primeiros membros formados em nível superior. O que significa, ainda, a motivação para outros membros da família desejarem a mesma formação.

Um aspecto importante nestes últimos anos diz respeito à institucionalização da heteroidentificação como mecanismo fundamental para garantir que as cotas sejam preenchidas por estudantes que pertencem ao público a que se destinam. Essas comissões cumprem um papel educativo sobre a perspectiva antirracista dentro das universidades. Hoje, há um aprendizado acumulado sobre essa prática, que aumenta a eficácia e legitimidade das Políticas de Ação Afirmativa.

Apesar do crescimento e diversificação do acesso, a UFRJ ainda enfrenta dificuldades relacionadas à plena integração dos estudantes cotistas na instituição. O perfil desses alunos provocou uma maior demanda por programas de assistência estudantil e políticas de permanência, envolvendo auxílios financeiros, alimentação, moradia e transporte. Apesar do aumento em termos absolutos e relativos dos recursos aplicados nesses programas, vindos fundamentalmente do PNAES, o volume de benefícios concedidos é sempre menor do que a demanda, gerando insatisfação e cobranças por parte dos estudantes.

Observamos também que, apesar dos avanços, a UFRJ ainda não tem um bom programa de acompanhamento do desempenho e do percurso dos estudantes cotistas na instituição. A partir do que apuramos com a pesquisa, existe pouco conhecimento por parte de alguns coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive do ponto de vista acadêmico. Por outro lado, a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis tende a se concentrar muito na gestão dos benefícios financeiros e termina por dar atenção insuficiente à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes. De forma geral, existe pouca informação sistematizada e disponível sobre o perfil dos cotistas na UFRJ, sua trajetória acadêmica, seu desempenho, suas dificuldades e desafios, suas demandas e potencialidades. Temos a impressão de que os cotistas se “diluem” no conjunto dos milhares de estudantes, sem que haja uma preocupação específica em relação à sua trajetória.

A pouca atenção dada à situação específica dos cotistas, em especial dos cotistas negros e indígenas, traz uma preocupação adicional em relação às possíveis dificuldades enfrentadas por esses estudantes no seu cotidiano, como a falta de senso de pertencimento, que parece estar agravada no contexto de cursos em que temas como racismo e discriminação não são tratados.

A partir desses achados e considerações sobre os avanços e desafios da política de cotas na UFRJ, apresentamos abaixo algumas recomendações.

Recomendações:

O desconhecimento demonstrado sobre as Políticas de Ação Afirmativa em algumas entrevistas com docentes e gestores nos remete à necessidade de que a UFRJ promova ações institucionais de formação, que possibilitem uma melhor compreensão sobre as ações afirmativas e o processo de democratização do ensino superior de forma geral. É importante que se reconheça a necessidade de um "letramento racial", que possibilite a "construção de uma sociedade antirracista a partir da UFRJ" (Entrevista 15).

Na prática, trata-se de desenvolver estratégias de troca de informação, produção de conhecimento e construção coletiva de uma perspectiva antirracista, no diálogo entre os diferentes atores institucionais, fortalecendo os coletivos estudantis, a Câmara de Políticas Raciais, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-UFRJ), o Coletivo de Docentes Negros/as da UFRJ, entre outros.

Uma das medidas importantes para promover um melhor acompanhamento dos estudantes cotistas e dos estudantes negros e indígenas diz respeito à maior disponibilidade de dados sobre o conjunto dos estudantes, com atenção especial a esse grupo, observando seu percurso acadêmico, desempenho, dificuldades, demandas, potencialidades etc., com vistas à conclusão do curso.

Destacamos a importância de ampliar as ações de acompanhamento pedagógico, sejam aquelas promovidas pela PR-1 e pela PR-7, mas também as desenvolvidas por cursos e unidades específicas, sob o cuidado das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAAs). Recomendamos que essas diferentes formas de acompanhamento acadêmico levem em conta a particularidade dos estudantes cotistas, dos estudantes negros e indígenas, através da institucionalização de mecanismos de acompanhamento desses grupos.

Ao mesmo tempo, consideramos oportuno que se estabeleça um espaço institucional específico para o acompanhamento das Políticas de Ação Afirmativa na UFRJ, que coordene, porém não monopolize as ações nesse âmbito. Um dos mecanismos importantes para que se fortaleçam as ações afirmativas é justamente a possibilidade de que essas ações não sejam de responsabilidade unicamente de um setor ou órgão, mas sim de toda a universidade, incluindo espaços acadêmicos e de gestão financeira e administrativa.

Ainda assim, identificamos a importância de que o acompanhamento feito pela PR-1, do ponto de vista acadêmico, e pela PR-7 em relação às políticas de assistência estudantil, levem em conta a informação e o perfil específico dos estudantes cotistas. Da mesma forma, é importante que se amplie a política de cotas para diferentes programas acadêmicos dentro da UFRJ, como por exemplo a concessão de bolsas de iniciação científica, monitoria, entre outras. Outras ações que contribuam para fortalecer a permanência de estudantes com perfis específicos também são bem-vindas, tais como a ampliação de atividades de pesquisa e extensão no período noturno e as ações voltadas para estudantes com deficiência, entre outras medidas.

Por fim, destacamos a necessidade de fortalecer o diálogo entre a gestão universitária e os coletivos de estudantes negros e outros coletivos estudantis que apresentam demandas específicas dentro da instituição, tais como transformações curriculares, mudanças no perfil dos docentes e ampliação de ações afirmativas na pós-graduação, do ponto de vista do acesso, da permanência e da conclusão dos cursos.

Os estudantes que ingressaram nas universidades federais pelas cotas, na última década, trazem novos desafios para essas instituições: provocam novos debates, interpelam agendas de pesquisa e currículos de disciplinas, promovem maior visibilidade das discriminações ainda existentes no interior dessas instituições. Trazem contribuições importantíssimas para que as universidades entendam melhor e até reavaliem seus objetivos, sua missão, o público a que se destinam e o perfil dos profissionais que desejam formar. Esse é o processo para o qual as Políticas de Ações afirmativas têm contribuído, substantivamente, nas últimas décadas, razão pela qual devem ser fortalecidas e ampliadas no futuro próximo das universidades federais do Brasil, e da UFRJ, em particular.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/eaa/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprrpp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 out. 2021.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade.** Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 217-227.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília (DF): 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília (DF): 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF): 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

CONEXÃO UFRJ. **Pesquisa mostra bom desempenho de cotistas, mas discriminação continua**. 26 de abril de 2017. Disponível em: https://conexao.ufrj.br/2017/04/pesquisa-mostra-bom-desempenho-de-cotistas-mas-discriminacao-continua/. Acesso em: 01 mar. 2022.

CRESPO, Bruna Dias. **Permanência Estudantil no Ensino Superior:** Desafios e perspectivas do apoio pedagógico na Faculdade de Educação/UFRJ. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

EDUCAFRO. **Quem somos?** Disponível em: https://www.educafro.org.br/site/quem-somos/. Acesso em: 24 fev. 2022.

FERES JÚNIOR, João *et al*. O conceito de ação afirmativa. *In:* **Ação afirmativa:** conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 13-25.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GODOI, Marciano Seabra; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **RIL – Revista de Informação Legislativa**, ano 58, n. 229, p. 11-35 jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

GOLDMAN, Marcio; BANAGGIA, Gabriel. A política da má vontade na implantação das cotas étnico-raciais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 16-34 , 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132062/128281. Acesso em: 07 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: avaliar para avançar. **Seminário Andifes.** Disponível em://youtu.be/J3opuuM-7Eg. Acesso em: jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, nº. 3, p. 1015-1044, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. Dossiê Raça, desigualdades e políticas de inclusão. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39 n. 2, p. 309-327, maio/ago., 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7- 17, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2021.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **A coragem da verdade:** acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na visão dos gestores. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

JANOARIO, Ricardo de Souza. Acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na visão dos gestores. **Libertas – Revista da Faculdade de Serviço Social**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 95-120, jan./jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18257/9498. Acesso em: 07 dez. 2021.

LIMA, Stephanie. "Nós negros e LGBT estamos aqui!": raça, gênero e sexualidade na ação política em universidades brasileiras. **Conexão Política**, Teresina, v. 8, n. 1, 71- 89, jan./jun. 2019.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. **Ação afirmativa na UFRJ:** a implantação de uma política e os dilemas da permanência. O Social em Questão, ano XVII, n. 32, p. 59-74, jul./dez. 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm. Acesso em: 26 fev. 2018.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MENEZES, Simone Cazarin. **Os desafios da permanência:** as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NOVAES, Daniele Rego. **Os cotistas da Engenharia da UFRJ:** novos perfis ou mais do mesmo. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OLIVEIRA, Daise Pires S. de. **Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da Faculdade de Medicina/UFRJ**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. **Permanência na educação superior:** o caso das Engenharias da Escola Politécnica da UFRJ. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. *In:* GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara:** ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROTHSCHILD-WHITT, Joyce. The Collectivist Organization: an alternative to rational-bureaucratic models. **American Sociological Review**, v. 44, 1979, p. 509-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad del siglo XXI:** para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Angela Rocha dos. Os (novos) sotaques da UFRJ: ações de inclusão que democratizam acesso dos alunos dão nova cara à universidade; surgem também novas agendas a serem cumpridas. **Jornal da AdUFRJ**, ano 15, n. 1, p. 4-9, maio 2016. Disponível em: https://adufrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFRJ_01_-_20.05.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

SANTOS, Matheus do Nascimento; MACEDO, Jussara Marques de. Políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma análise a partir da experiência do Curso de História. **Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 161-179, jan. /abr. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64907/33487. Acesso em: 01 mar. 2022.

SILVA, Michelle Moreira da. **O evento Conhecendo a UFRJ e sua contribuição para ampliação do acesso à universidade pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SINTUFRJ. **Câmara de Políticas Raciais abre em março inscrição para formação às Comissões de Heteroidentificação**. 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://sintufrj.org.br/2021/02/camara-de-politicas-raciais-abre-em-marco-inscricao-para-formacao-as-comissoes-de-heteroidentificacao/ . Acesso em: 28 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto de reestruturação e expansão da UFRJ – a universidade necessária 2008-2012.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ:** PDI. Rio de Janeiro: UFRJ, mar. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de desenvolvimento institucional 2012 a 2023:** informações institucionais. Reitoria / Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2021. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 / Comissão de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional.** Rio de Janeiro: UFRJ, Coordcom. Recurso eletrônico (424 p.): digital.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Faculdade de Educação**. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Faculdade de Educação**. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/administracao-2/departamentos/. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Faculdade de Letras**. Disponível em: http://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html. Acesso em: 26 abr. 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Faculdade de Letras**. Disponível em: https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-espanhol.html. Acesso em: 26 abr. 2022c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Faculdade de Medicina**. Disponível em: https://www.medicina.ufrj.br/pt/principal. Acesso em: 26 abr. 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ (2012-2023)**. 2018. Disponível em: https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/08/pdi.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ (2020-2024)**. 2021. Disponível em: https://pdi.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/PDI_v4rev.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

UFRJ.CEG. **Edital Complementar n. 117, de 20 de dezembro de 2010**. 2010b. Acesso aos Cursos de Graduação 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Jussara/Downloads/EDITAL%20117%20SiSU-MEC-2011%20(1).pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

UFRJ.CEG. **Edital n. 66, de 1 de setembro de 2010**. 2010a. Acesso aos Cursos de Graduação 2011. Disponível em: https://acessograduacao.ufrj.br/processos/2011-1/acesso-2011/manual-do-candidato-2011/Concurso_2011_Manual_do_Candidato.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

UFRJ.CONSUNI. **Resolução n. 16, de 19 de agosto de 2010**. Estabelece novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res16-10.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

UFRJ.CONSUNI. **Resolução n. 21, de 25 de outubro de 2012**. Altera a Resolução n. 18/2012 em atendimento ao Decreto n. 7.824, de 11/10/2012, e à Portaria Normativa n. 18 do MEC, de 11/10/2012. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res_21-2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

UFRJ.COSUNI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Aprovado pelo Consuni em 20 de abril de 2021. Disponível em: https://pdi.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/PDI_v4rev.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

UFRJ.PR7. **Bolsa de Acesso e Permanência (BAP)**. Disponível em: https://politicasestudantis.ufrj.br/index.php/493-ultima-convocacao-da-bap-para-ingressantes-em-2018-2. Acesso em: 28 dez. 2021.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana Rodrigues. Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. *In:* CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. v. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,2016. p. 175-198.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana Rodrigues. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Arquivos de Análise de Políticas de Educação**, v. 25, p. 72-108, 2017.

Capítulo 6

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros

Estudo de caso da UFPR

Paulo Vinicius Baptista da Silva[56]

1) O processo de implantação na UFPR anterior à Lei 12.711/2013

[56] Além do autor, o desenvolvimento do estudo contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Marcos Rogério dos Santos, Nathália Savione Machado, Neli Gomes da Rocha, Ediclea Furlanetto, Juliana Ertes Santos.

Na UFPR, as discussões em torno da implantação de um programa de ações afirmativas iniciaram-se em abril de 2001, a partir da realização de um seminário promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que podemos considerar como marco inicial do processo que culminou com a aprovação pelo Conselho Universitário (COUN), em maio de 2004, do "Plano de Metas de Inclusão Racial e Social". Em junho de 2002, o reitor nomeou Comissão vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para organização de propostas com vistas ao vestibular de 2003 – entrada em 2004. Após um ano, a Comissão formada por conselheiros e conselheiras havia produzido pouco e foi criada nova Comissão, formada por professores e professoras, servidoras técnico-administrativas e discentes que desenvolviam suas pesquisas e reflexões em torno da temática racial. Entre junho e agosto de 2003, a Comissão elaborou uma primeira versão da proposta de plano de metas de inclusão racial e social. O Conselho Universitário definiu que não iria colocar a proposta em discussão sem que ela fosse discutida em profundidade pela comunidade universitária.

Deparamos-nos com uma estratégia que é bastante comum em relação às políticas afirmativas para negros: protelar as medidas sob o argumento de que "são polêmicas" e devem ser amplamente discutidas antes de serem implementadas ao mesmo tempo em que se procrastina a discussão. Percebeu-se um esforço maior, de determinados movimentos sociais, para esvaziar a discussão ao invés de fomentá-la.

Na UFPR, no entanto, o que inicialmente nos pareceu uma tentativa de protelação acabou sendo um processo bastante rico. O processo de discussão junto com a comunidade universitária seguiu a via institucional. A decisão do COUN motivou a determinação de ponto de pauta nos diversos Conselhos Setoriais (órgãos legislativos dos Setores – Faculdades) sobre a proposta de resolução de inclusão racial e social. Ou seja, o espaço para discussão foi garantido institucionalmente. De agosto a dezembro de 2003, os membros da Comissão (entre os quais nos incluímos) debateram a citada proposta com todos os então 12 Conselhos Setoriais, com o Conselho da Escola Técnica UFPR e com o Diretório Central dos Estudantes. Os sindicatos de professores e de servidores não atenderam aos pedidos de co-organizarem eventos para discussão da proposta de resolução. Por outro lado, as discussões nos Conselhos Setoriais frequentemente foram ponto de partida para capilarização das discussões, pois, por diversas vezes, a Comissão atendeu à demanda de discutir a proposta de resolução com departamentos, centros acadêmicos, coordenações de cursos e comissões diversas. Nos debates, a Comissão se

deparou com uma grande parte de objeções que se fundavam nas ideias sobre a suposta democracia racial brasileira. Ou seja, grande parte da comunidade universitária operava (e provavelmente opera) com as suposições de que no Brasil as relações raciais seriam cordiais, as situações de discriminação seriam episódicas, as desigualdades seriam definidas exclusivamente pelo eixo de classe social. Ao se depararem com informações sobre a profundidade da desigualdade entre brancos e negros no Brasil, com resultados de pesquisas, com as hipóteses explicativas, com a necessidade de políticas para combate às desigualdades, parte considerável da audiência passou a considerar favoravelmente as políticas afirmativas para pessoas negras no ensino superior. Ou seja, as discussões operaram no sentido de desconstrução do "mito da democracia racial".

Para indígenas, a proposta de resolução previu número específico de vagas suplementares às vagas do exame vestibular, segundo demanda intermediada pela FUNAI, inicialmente 5 vagas em 2005 e 2006, com ampliação para 7 em 2008 e 2009, chegando a 10 nos anos subsequentes. Previa também a reserva de 20% das vagas do concurso vestibular para alunos que estudaram ensino fundamental e médio na rede pública de ensino, sendo aceita a exceção de um ano. Tais propostas foram aceitas de forma quase incondicional nos diversos fóruns de discussão. As discussões e objeções giraram, quase que exclusivamente, em torno da proposta de reserva de 20% das vagas para pessoas negras.

É interessante refletir em como se constituem as relações raciais no Brasil, na nossa complexa "ética das relações raciais". Aprendemos nas formas de comunicação cotidiana que devemos usar de subterfúgios diversos para não deixar transparecer a racialização da sociedade brasileira, que não é de bom-tom falar sobre a origem racial das pessoas, que é melhor utilizar eufemismos para tratar aos estigmatizados racialmente (NOGUEIRA, 1998). Estamos inclinados a pensar que o fenômeno social descrito por Essed (1991) e Kilomba (2019), o racismo cotidiano, (*everiday racism*) opera, no Brasil, relacionado a essa etiqueta das relações raciais, atuando para a hierarquização entre brancos e negros. A tentativa de protelar as discussões sobre políticas afirmativas para negros, que observamos inicialmente, seriam expressão da lógica de evitar falar sobre relações raciais. Essa forma de atuação ajudou e ajuda a manter os pressupostos do mito da democracia racial. Porém, quando a discussão tornou-se inevitável, as políticas afirmativas para pessoas negras monopolizaram a discussão. Ao colocar a nu a racialização da sociedade brasileira, gerou-se uma situação de desconforto. Melhor seria

(particularmente para pessoas brancas, grupo racial que usufrui de acesso privilegiado aos bens sociais, via a hierarquização e racialização) enterrar logo esse assunto, voltarmos a viver na ilusão da cordialidade racial. Interpretamos que a geração da "polêmica" em torno das políticas afirmativas para pessoas negras faz parte do processo de tentar negar a racialização da sociedade brasileira.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2004, levando em conta os debates precedentes, a Comissão redigiu relatório e o apresentou à Reitoria, que levou o tema e a proposta de Plano de Metas, aprimorada pelas discussões, ao Conselho Universitário, o qual indicou um relator do processo. O relatório para o Conselho alterou alguns mecanismos e melhorou a redação de alguns artigos, mas manteve as premissas básicas: entrada de indígenas em processo intermediado com a FUNAI, em número de vagas anuais suplementares limitado e específico para estudantes indígenas; reserva de 20% do total de vagas dos concursos vestibulares para pessoas negras; reserva de 20% do total de vagas para estudantes oriundos do ensino público.

Alguns pontos do relatório (BORGES NETO; BEVILAQUA, 2004) merecem destaque. No que se refere ao estabelecimento de políticas compensatórias para pessoas negras, o relator (pesquisador da área de linguística aplicada) e a relatora (pesquisadora da área de antropologia) apresentaram argumentos baseados em pesquisas sobre desigualdade racial no Brasil. O relatório citou, especificamente: a) o conceito formulado pelo antropólogo Lívio Sansone de que as relações raciais no Brasil apresentam áreas duras, nas quais impera a discriminação racial, e áreas moles, nas quais a cor-etnia tem menos importância; b) análise de Carlos Hasenbalg sobre esse conceito, na qual o sociólogo aponta que a educação compõe, junto com família e mercado de trabalho, as "áreas duras"; argumenta que as condições de exclusão e subordinação de pessoas negras se estruturam nessas áreas; analisa que o convívio racial em determinadas áreas, particularmente vinculadas a lazer e religião, reforçam as ideias sobre cordialidade e brandura das relações raciais no país, mas são, elas mesmas, hierarquizadas, pois pessoas brancas têm menores restrições nos espaços de cultura negra. Interessante pensar na relação entre o contexto de apresentação do relatório e a organização dos argumentos. Para uma audiência de composição muito heterogênea, como o Conselho Universitário (professoras e professores de diversas áreas da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação vinculados aos movimentos estudantis; servidoras e servidores técnico-administrativos; representantes da comunidade local), imagina-se um grupo que recebeu

formação educacional sob a égide do mito da democracia racial. Reconhecendo a possibilidade de uma audiência marcada pelas ideias de um país pretensamente democrático (no que diz respeito às relações raciais), o primeiro a fazer é apontar que as relações raciais são, no Brasil, sistematicamente desiguais, e que nossas instituições sociais mais importantes participam ativamente desse processo. O texto do relatório realizou processo que recorda o que descrevemos para o debate público no país: no sentido de neutralizar as ideias sobre relações raciais cordiais, descreveu pesquisas que apontam que as desigualdades raciais são importantes e não episódicas. Ou seja, nas discussões públicas em torno das políticas afirmativas, as ideias sobre o país com relações raciais amigáveis ainda é operante e foi demandado grande esforço para combater os argumentos desse tipo de ideário. O sentido do esforço foi estabelecer o reconhecimento de que as relações raciais são estruturadas assimetricamente, o que justifica medidas de combate às desigualdades raciais.

Outro ponto que apareceu no parecer dos relatores e que apresenta interesse para análise foi a distinção entre desigualdades de classe social e desigualdades raciais. De forma similar ao que ocorreu com o relatório da Comissão, a relatoria manteve a dissociação entre a reserva de vagas para candidates de escola pública e candidates pessoas negras. O argumento utilizado pelo relatório foi que as desigualdades raciais são específicas e não podem ser confundidas ou circunscritas às desigualdades de classe social. Bastante coerente com a opção teórica escolhida pelo relatório. Lembremos que Hasenbalg e Silva (1988) analisam o contexto de desvantagens cumulativas do negro no Brasil e apreenderam as dificuldades de pessoas negras que ocuparam estratos ocupacionais mais altos ou apresentam maior escolaridade em transmitir esses ganhos a seus filhos. A contra-argumentação foi perpassada por dois pontos de vista distintos, e ambos foram levantados nas discussões no COUN. Um argumento que pretende a entrada de alunos de escola pública (ou pobres) como a única via de acesso diferenciado. Candidates pessoas negras entrariam como alunas, alunos e alunes de escola pública, visto que nessas escolas encontram-se majoritariamente. Esse ponto de vista reduz a desigualdade racial à desigualdade de classe e foi amplamente debatido na pesquisa brasileira. Outro ponto de vista aceitava a reserva de vagas para alunos negros, desde que eles fossem também pobres. Na UFPR foi apresentada proposta similar ao texto da versão de Projeto de Lei que tramitava no Congresso e que foi aprovada como “Lei de Cotas” em 2012: reserva de vagas para candidatos de escola pública e parte dessa reserva para

candidatos negros. No caso da UFPR, a tese vencedora foi outra: a decisão do COUN foi, por diferença de somente um voto, favorável à independência entre a reserva de vagas para pessoas negras e para escola pública. A decisão, no plano simbólico, ajuda a marcar a distinção entre desigualdades raciais e desigualdades de classe. Consideramos que as relações entre raça e classe social são complexas e assíncronas. Como advertiu Oracy Nogueira (1985, p. 38), a ideia que, no Brasil, o dinheiro embranquece, deve ser vista como metáfora, não de forma literal como fizeram alguns brasilianistas. A especificidade é importante para o reconhecimento de que a classificação racial no Brasil é operante socialmente, que define possibilidades, espaços sociais, formas de tratamento, acesso a bens materiais e simbólicos. As políticas afirmativas visam dar resposta especificamente ao processo de discriminação imposta a pessoas negras (inclusive às que ascenderam socialmente, mas continuam sendo discriminadas) e a pessoas indígenas, além serem meio de reparação às atrocidades cometidas contra esses dois grupos sociais, pessoas negras e indígenas, no decorrer da história do país.

1.1 O Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR

Contendo algumas modificações em relação à proposta inicial apresentada pela Comissão, a implantação do sistema de cotas para negros na UFPR se deu a partir do estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário, ocorridos em 10 de maio de 2004 (Resolução n. 37/04 do COUN). Segundo o Art. 1º desta resolução, foram reservadas 20% das vagas ofertadas a partir do vestibular de 2005, pelo prazo de 10 anos, para "afro descendentes" que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 20% das vagas para estudantes de escolas públicas (sendo as duas opções excludentes). Para indígenas, a resolução previa número específico de vagas, segundo demanda intermediada pela FUNAI, inicialmente 5 vagas em 2005 e 2006, com ampliação para 7 em 2008 e 2009, chegando a 10 nos anos subsequentes.

Na sessão anterior à aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, o COUN aprovara mudança no exame vestibular, que passou a ter duas fases. O COUN determinou a adoção de reserva de vagas somente na segunda fase, ou seja, na primeira fase não se aplicava o regime de cotas. Para os cursos de alta procura, eram aprovados da primeira para a segunda fase o número de vagas multiplicado por seis. Conforme baixa a razão candidato/vaga, o número de aprovados diminuía, chegando a três vezes o número

de vagas para os cursos de baixa procura. O que mudou, portanto, foi a forma de classificação dos candidatos após a segunda fase. A Resolução 37/04 previa, ainda, que todos os alunos inscritos no vestibular seriam ordenados em uma classificação geral, sendo preenchidas inicialmente as vagas relativas às cotas e havendo posterior preenchimento das vagas restantes com os aprovados na classificação geral.

A resolução definiu, também, em seu Capítulo II (Permanência), a implementação de "programa de apoio acadêmico para todos os estudantes da UFPR que demonstrem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção pelo sistema de cotas". Bem como a instauração de um programa destinado a observar, avaliar, sugerir modificações e ajustes, elaborar relatórios anuais públicos de avaliação do funcionamento das ações afirmativas na instituição.

Nos vestibulares dos anos de implantação do sistema, algumas decisões operacionais foram tomadas, dentre as quais: definição pela não divulgação pública nominal dos cotistas; opção destes por concorrer pelo sistema de cotas por meio de seleção de categoria predefinida no ato de inscrição para o processo seletivo do vestibular; realização de autodeclaração racial dos aprovados, de próprio punho, no momento da matrícula; estabelecimento de uma comissão de três membros, composta por no mínimo um representante da UFPR e representantes do Movimento Negro, responsável pelo processo de heteroclassificação dos candidatos pós-autodeclaração (dependendo desta a homologação da matrícula).

Os anos de implantação das cotas para pessoas negras e vagas suplementares para indígenas tiveram algumas definições de mecanismos no processo seletivo que dificultaram a entrada de pessoas negras (SILVA; DUARTE; BERTULIO, 2008; PORTO, 2011), e o ingresso foi ao longo dos anos sempre diminuindo percentualmente (SILVA, 2008; PORTO; SILVA; 2009; CERVI; 2011) até a transição do sistema próprio para a Lei de Cotas. As cotas na UFPR incidiam somente na segunda fase do concurso vestibular, o que gerava percentuais de ocupação das vagas relativamente baixas. Em 2005, primeiro ano de adoção das cotas, este percentual foi de 14%, baixando, após mudança em regra do vestibular, para 8% em 2006; 7% de 2007 a 2009 e 8% em 2010 (PORTO, 2011, p. 80). O percentual de negros entre os discentes era de 9% em 2004, último ano anterior às cotas, passando a 21% em 2005, 15% em 2006 e 2007 e 16% de 2008 a 2010. O percentual de pessoas negras (pretas e pardas) no Paraná era de 20,3%, considerando os dados do censo de 2000. Utilizando a proposta dos gestores da UFBA

(ALMEIDA FILHO; MARINHO; CARVALHO; SANTOS, 2005) de cálculo da razão entre percentual de negros na IES e percentual na unidade da federação, teremos os valores de 0,45 em 2004; 1,05 em 2005 e de 0,75 em 2006 e 2007; 0,8 de 2008 a 2010. Observa-se um impacto relevante das cotas na entrada de pessoas negras, com entrada igual à população negra do estado em 2005 e pouco abaixo nos anos posteriores, 2006 a 2010. Ou seja, as cotas para pessoas negras são responsáveis pela saída de um regime de intensa desigualdade no ingresso, mas não atingiram seu objetivo de instalar um regime de igualdade, realizando-o somente em 2005 e nos anos posteriores às cotas mantendo a desigualdade.

No decorrer deste estudo, iremos utilizar esta razão entre percentual de cada grupo de cor/raça de estudantes na UFPR e nos três cursos analisados e os percentuais de cor/raça na população do estado do Paraná medida pelo censo. No exemplo acima, em estudos realizados antes da Lei de Cotas, tomamos como parâmetro os dados do censo de 2000. Para as análises deste relatório, tomamos os dados do censo de 2010, que foi e ainda é o utilizado na operacionalização do ingresso a partir da aprovação da Lei 12.711 em 2012.

Quando analisamos estes dados a partir da constatação da desigualdade racial acumulada (SILVA, 1988), percebe-se ainda mais a limitação do impacto da política. Uma razão muito abaixo de um, como em 2004, atua para aumentar fortemente o fosso entre pessoas brancas e pessoas negras. Uma razão igual a 1 instala um regime de igualdade momentâneo, mas mantém os níveis de desigualdade em termos altos. Uma razão como dos anos de 2006 a 2010 atua para a ampliação da desigualdade, mas num ritmo não acentuado. A presença de algumas pessoas negras na Universidade Federal do Paraná, de uma forma distinta ao modelo de hegemonia branca quase absoluta do período prévio às cotas, dá uma falsa impressão de integração racial. Muda o quadro da hegemonia absoluta. No entanto, não opera no sentido de construção da igualdade, nem a longo prazo.

Neste período observaram-se algumas contradições: por um lado, a UFPR teve um aumento muito significativo de pessoas negras como discentes de graduação, mas as taxas foram baixando ano a ano. A entrada de mais estudantes pessoas negras teve resposta da instituição com aumento de investimento em políticas de assistência e permanência. Por outro lado, diversas áreas da gestão criaram mecanismos de cerceamento da entrada e da participação de pessoas negras. As gestões 2009-2012 e

2013-2016, pelo mesmo reitor e vice-reitor, mantiveram as políticas de ingresso, mas a subordinaram a uma retórica e orientação da política na invisibilidade das políticas de identidade reivindicadas por discentes. Durante todo esse período, a contradição ficava bastante explícita entre a posição da gestão, que afirmava ter as cotas como políticas de ingresso e ao mesmo tempo participava de diversos programas de fomento dos governos federal e estadual (por exemplo, Programa Afro-Atitude; Programa Uniafro; Edital Abdias Nascimento de fortalecimento; Programa de Inclusão Social em atividades de pesquisa e extensão) que tinham como público-alvo específico cotistas raciais e indígenas.

Uma das estratégias de fortalecimento das pautas e das identidades ao longo dos anos de execução das ações afirmativas foi criar espaços de participação e fala pelas e pelos estudantes. Em diversos eventos ocorridos nos anos de 2006 a 2014, a maioria de pesquisa, alguns de extensão, outros institucionais, estudantes de graduação e de pós-graduação foram convidados como expositores ou para escrever.

No Relatório de Pesquisa: Políticas Afirmativas no Ensino Superior (PORTO; SILVA, 2011), os exemplos são diversos. São 7 capítulos sobre ações afirmativas para pessoas negras, dos quais 4 são de autoria ou coautoria de estudantes de graduação e de pós-graduação. Outro capítulo é de autoria de um docente do NEAB-UFPR, mas traz essencialmente relatos de estudantes, transpondo na íntegra relatos de diversos estudantes sobre a percepção de estudantes pessoas negras e cotistas sobre suas vivências na UFPR (SILVEIRA, 2012, p. 229-256). O capítulo escrito pelo então estudante de graduação Jules Ventura tem afirmação bastante contundente sobre isto.

> De qualquer forma, o desejo de ocupar o lugar da fala, de discursar na posição de porta-voz do seu grupo é uma reivindicação constante daqueles que, encontrando-se em uma situação de subalternidade e reconhecendo-a, desejam promover a politização de sua causa. Essa necessidade advém do fato de nossa fala estar sujeita ao controle do discurso, sendo constantemente interditada, impedindo-nos de participar democraticamente das decisões políticas. Por esse motivo, quando conquistamos esse lugar nos propomos a expor nossas filiações, sem a segurança da posição de neutralidade ocupada por

> aqueles se veem como defensores de interesses "universais", uma vez que, não os reconhecendo como nossos representantes, intencionamos denunciar sua falácia, mesmo correndo o risco de sermos acusados de assumir a mesma postura que anunciamos desde o início, isto é, de tomar uma posição declaradamente comprometida com interesses particularistas. Por conta disso, sempre considerei as cotas raciais como um direito adquirido e acredito que a nossa contribuição, enquanto cotistas, é trazer nossos olhares diferenciados sobre questões que interessam a todos (SILVA, 2011, p. 280).

Num evento de avaliação das políticas afirmativas na UFPR realizado em 2013, o estudante Wellington O. Souza (2013) apresentou uma análise com uma subdivisão em períodos de implantação das cotas na UFPR, um primeiro período no qual os estudantes sofriam grande pressão social pelas discussões em diversos espaços nos quais as críticas a cotas eram constantes; um segundo momento no qual os resultados positivos e os argumentos favoráveis às cotas reverberavam mais, e um terceiro período no qual os estudantes cotistas figuravam como sujeitos do discurso.

Em 2014 foi instituída uma Comissão para avaliar os 10 anos de criação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR. A Comissão foi presidida pela Pró-Reitora de Graduação e teve componentes da própria PROGRAD, do Núcleo de Concursos da UFPR (responsável pela realização dos concursos vestibulares), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e do Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI). O relatório, em sua introdução, trouxe a perspectiva da gestão:

> Importante destacar que desde 2009 a política de inclusão na UFPR levada a cabo pela atual gestão da Reitoria tem insistido na não discriminação dos cotistas, a partir do entendimento de que o aluno que ingressa na UFPR é aluno da instituição, independentemente da forma como se deu seu acesso. Aquilo que muitas vezes não é bem compreendido pelos movimentos sociais,

> a negativa de uma ênfase na diferença, na discriminação, é na verdade zelo e garantia de direitos (UFPR, 2015, p. 3).

Sobre esta orientação da política, a crítica foi realizada na dissertação do ativista José Antonio Marçal:

> [...] ao estabelecer um tratamento "igualitário" entre os estudantes depois do ingresso, a UFPR pode estar perpetuando um tratamento injusto com relação aos alunos negros, pois num contexto de hegemonia branca esta atitude pode favorecer à invisibilização dos negros na comunidade acadêmica. Diante de desvantagens arraigadas e do racismo "velado", a formação intelectual de alunos negros/as pode ser concebida a partir de uma práxis (ação pensada) que articule dialeticamente a construção da identidade negra positiva e da identidade acadêmica crítica (MARÇAL, 2011, p. 220-221).

O relatório apresentou o detalhamento de resultados de ingresso e de rendimento das políticas afirmativas para indígenas e pessoas negras. A avaliação analisou os dados de ingresso ao longo dos anos 2004 a 2014, sendo que os anos de 2013 e 2014 foram de início de entrada sob vigência da Lei 12.711/2012, período de implantação gradativa.

O relatório foi bastante explícito em relação aos resultados das cotas na UFPR, apresentando os dados de entrada ao longo do período em que a inclusão apontoua queda contínua de entrada pelas cotas para pessoas negras ao longo dos anos de vigência exclusiva da Resolução 20/2017. As cotas para escola pública tiveram sentido contrário, aumentando ao longo do tempo. Numa das sínteses de capítulos de análise, afirma:

> Os desempenhos dos concorrentes a cada um dos tipos de cotas nos 10 anos de vigência da política de inclusão indicam que o sistema não favoreceu a inclusão racial, pois o percentual de cotistas negros aprovados no período ficou em média em 1/3 do

> total previsto, e foi bem-sucedida no que diz respeito à inclusão de cotistas sociais, pois, em média, o percentual de aprovados por esse tipo de cota ficou acima do previsto pela política de inclusão da UFPR (UFPR, 2015, p. 28).

O relatório também fez uma previsão pessimista em relação à Lei de Cotas, visto que o total de vagas reservadas era de 20%, passando a 14% (percentual pretos, pardos e indígenas no estado do Paraná, conforme dados do censo de 2010, somam 28%) com a regra instituída pela 12.711.

O relatório também apresentou dados sobre as taxas de aprovação dos discentes nas disciplinas em que estavam matriculados. Cotistas de escola pública apresentaram resultados praticamente iguais (77,88%) à concorrência geral (77,87%) de aprovação nas disciplinas matriculadas, ao passo que cotistas raciais apresentaram menor percentual (65,83%).

O relatório foi enviado ao Conselho Universitário, com uma proposta de resolução sobre as cotas anexadas. No entanto foi apenas dado como informe numa reunião do conselho e nunca colocado em pauta, embora ocorressem muitas demandas nesta direção de grupos de pesquisadoras e pesquisadores e de estudantes, após sua apresentação. Novamente ficou explícita a ambiguidade da gestão da UFPR, que instituiu uma comissão e a esta deu liberdade para tratar os dados, mas procrastinou e negou a discussão no conselho.

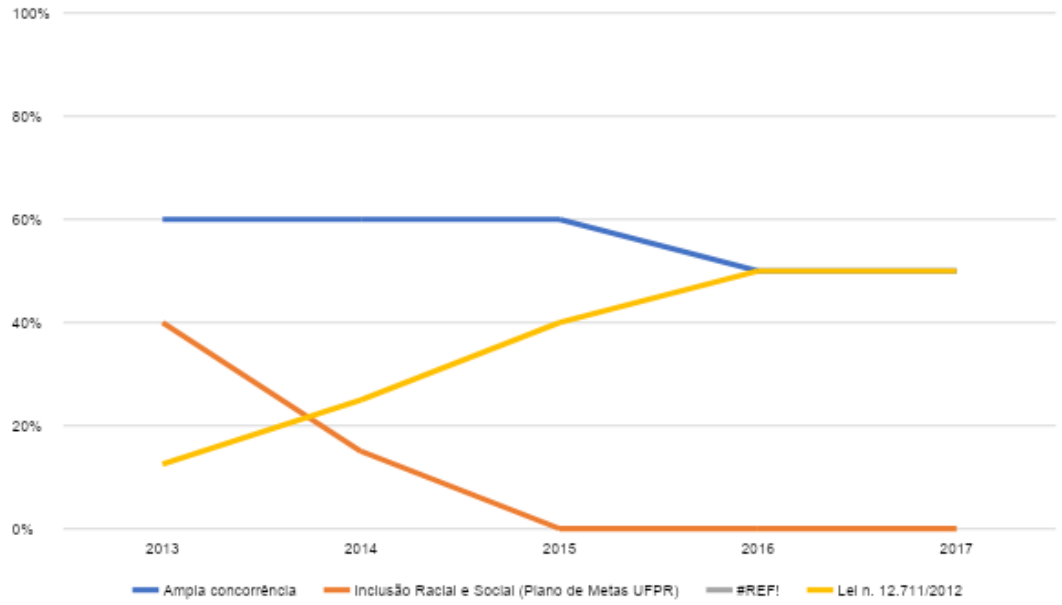
Em 2007, foi aplicado um questionário a estudantes dos quartos anos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, a turma cujo ingresso era anterior às cotas, mas que conviviam nos cursos com as turmas posteriores com ingressos de cotistas. A tendência geral era de posição contrária às cotas, principalmente às cotas raciais, com 79,8% de contrários e 11,7% de favoráveis, ao passo que as cotas para escola pública tiveram 58,8% de contrários e 34,4% de favoráveis (SOUZA; FERRARINI, 2011). Os estudantes negros nesse período inicial de bastante pressão social contra as cotas conviveram constantemente com comentários negativos sobre sua presença em diversos espaços da UFPR. Tanto em situações de sala de aula como em outros ambientes da UFPR, o tema das cotas raciais foi muito debatido e com formas percebidas como discriminatórias por estudantes pessoas negras, inclusive com diversos relatos de percepção de discriminação

racial em salas de aula e em espaços coletivos da UFPR (DUARTE, 2008; SOUZA; FERRARINI, 2011; SILVEIRA, 2012; PORTO; SILVA; OTANI, 2012).

Após a aprovação da Lei 12.711 em 2012 ocorreu a necessidade de adaptação às regras definidas nacionalmente. A própria legislação definiu um período de até quatro anos de implementação progressiva. Na UFPR ocorreu a substituição gradativa das vagas reservadas pela Resolução n. 37/2004 (20% para pessoas negras e 20% para egressos da escola pública) para as definidas na Lei (50% para escola pública e percentual de pessoas pretas, pardas e indígenas incidindo sobre estes).

No gráfico 1 a seguir, observa-se a distribuição de vagas, nos anos de 2013 (12,5% de vagas pela Lei de Cotas), 2014 (25% de vagas pela Lei de Cotas) e 2015 (37,5% de vagas pela Lei de Cotas) com a existência concomitante dos dois programas e no ano de 2016 (50% das vagas pela Lei de Cotas), passando a distribuir as vagas exclusivamente pelo definido na Lei de Cotas.

Gráfico 1 - Evolução da distribuição das vagas por tipo de concorrência e processo seletivo, 2013-2017



Fonte: MOREIRA (2018).

O Gráfico 1 permite a visualização sobre como as vagas foram reservadas no período de transição entre 2013 e 2015, até chegar em 2016 com a operação exclusiva de acordo com a Lei de Cotas.

Em relação à política de cotas, a gestão ficou a cargo, na PROGRAD, de uma Coordenação de Políticas Inovadoras na Graduação (CEPIGRAD), nos anos 2009-2012 e 2013-2016, que congregou o NEAB-UFPR, o Núcleo de Acompanhamento de Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE-UFPR) e o Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI-UFPR). As tensões entre a CEPIGRAD e outras áreas da gestão foram muitas ao longo destes anos, relacionadas com as contradições discutidas anteriormente neste relatório.

Na campanha para a gestão 2017, foi gestada a ideia de elevar de patamar a gestão das ações afirmativas e ampliar seu escopo, especialmente para políticas de gênero e diversidade sexual. No início da gestão, a proposta de uma Superintendência de Políticas Afirmativas foi discutida com movimentos sociais de forma horizontal, com reuniões com representações de ativistas da comunidade interna e externa, com grupos específicos, com movimentos negros, quilombolas, de comunidade tradicionais, movimentos de pessoas com deficiência, pessoas surdas, movimentos de mulheres e LGBT, indígenas. A partir destas reuniões foi proposta uma minuta de resolução da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), que foi discutida com reitor e vice-reitora e a seguir enviada para o Conselho Universitário, onde foi aprovada.

A SIPAD veio a funcionar em julho de 2018, passando a desenvolver diversas ações relativas às ações afirmativas na UFPR:

> ***VESTIBULAR***
>
> Desenvolve políticas de ingresso na graduação por meio de ações afirmativas: - cotas nos processos seletivos: pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista, pessoas surdas; - processos seletivos específicos: vestibular indígena (10 vagas suplementares por ano); vestibular para migrantes humanitários (10 vagas suplementares por ano);

reingresso para migrantes humanitários (10% das vagas remanescentes).

PÓS-GRADUAÇÃO

Acompanha e orienta ações afirmativas nos cursos de mestrado e doutorado para: pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, pessoas trans, pessoas surdas.

MONITORIA

Acompanha o percurso de estudantes indígenas, quilombolas, pessoas negras, migrantes humanitários ou refugiados; pessoas com deficiência, pessoas trans, pessoas surdas. Desenvolve ações de fortalecimento identitário, comunicação de direitos e formação específica para estes grupos de estudantes.

FORMAÇÃO

Promove, junto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE-UFPR), formação continuada para organização de rede de apoio a estudantes nas áreas: mulheres e LGBTI+; pessoas negras; migrantes humanitários; indígenas e quilombolas; pessoas com deficiência.

Desenvolve programa de inclusão em atividades de pesquisa e extensão (PIBIS UFPR), com apoio da Fundação Araucária de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de estudantes que ingressam por ações afirmativas, tendo como prioritários estudantes: pessoas surdas; pessoas com deficiência; indígenas; quilombolas; migrantes humanitários ou refugiados; pessoas negras; demais estudantes que ingressam por ações afirmativas.

Desenvolve formação preparatória para processos seletivos para indígenas, quilombolas e pessoas do campo; travestis, transexuais e comunidade LGBTI; pessoas com deficiência; migrante humanitário e/ou refugiado; pessoas surdas, pessoas negras; mulheres, pessoas com vulnerabilidade socioeconômica.

ASSISTÊNCIA

Promove, junto com Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o

acesso a políticas de assistência de programas nacionais para estudantes indígenas, quilombolas, migrantes humanitários ou refugiados, pessoas com vulnerabilidade socioeconômica e pessoas negras.

APOIO E ACOLHIMENTO DE DENÚNCIAS

Desenvolve serviço de acolhimento, responsável por acolher, escutar, e orientar as vítimas de discriminação, assédio e ou violência, acompanhando as denúncias de violação dos Direitos Humanos. Realiza também atendimento psicológico e social de vítimas de discriminação e encaminha os casos para áreas de saúde, jurídica, e de segurança quando necessário.

CONSULTORIA

Orienta o desenvolvimento de ações afirmativas e de inclusão, de forma transversal, envolvendo as diversas pró-reitorias e setores da UFPR.

Além de atuar em diálogo com os diversos coletivos relacionados à promoção da inclusão, da igualdade, da acessibilidade, dos direitos humanos e das ações afirmativas e promover ações educativas de combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação, à violência de gênero e de orientação sexual no ambiente universitário (http://www.sipad.ufpr.br/portal/).

2) Revisão de estudos realizados na UFPR

Foi realizada uma revisão vinculada com o Projeto de Pesquisa do PrInt UFPR intitulado: “Relações de Poder, Assimetrias e Direitos Humanos”. No que se refere à materialização das diferentes etapas, o levantamento bibliográfico é uma das etapas que já foi concluída. A atividade contou com a participação de quatro estudantes de pós-graduação, nível de mestrado, vinculados a diferentes programas da UFPR, e foi realizada no período de 1º/11/2021 a 30/11/2021.

A operacionalidade do trabalho realizado contou com 12 horas semanais de dedicação à pesquisa – intercaladas com a participação em reuniões de trabalho com os

coordenadores e participação no encontro geral destinado aos bolsistas participantes de outras frentes do Projeto, o que era feito semanalmente.

As fontes consultadas foram o acervo digital da UFPR e a Biblioteca de Periódicos/Revistas de alguns programas de graduação e/ou pós-graduação, preferencialmente os campos de expertise com histórico de produção de pesquisas norteadas pelos eixos temáticos: *democracia; direitos humanos; indígenas; migrantes/refugiados; gênero; diversidade sexual e população negra.*

A incursão nas fontes teve como palavra-chave os temas norteadores da pesquisa (d*emocracia; direitos humanos; indígenas; migrantes/refugiados; gênero; diversidade sexual e população negra*), no entanto, o resultado das buscas apresentaram um quantitativo expressivo de estudos, sendo que muitos deles apresentavam baixa correlação com os temas em questão. A constatação contribuiu para que um novo método de busca fosse considerado, o que resultou na associação do termo Política Afirmativa aos diferentes eixos, constituindo a seguinte junção de busca *(string)*: "Política Afirmativa" AND "direitos humanos"; "Política Afirmativa" AND "gênero"; "Política Afirmativa" AND "migrantes/refugiados"; "Política Afirmativa" AND "direitos humanos"; "Política Afirmativa" AND "democracia".

A constituição do objeto de busca considerou *teses, dissertações, trabalhos de especialização, trabalho de conclusão de curso (TCC) e vídeos*, apesar do formato distinto, a busca para cada um levou em consideração o uso do termo "Política Afirmativa".

No cômputo geral, o resultado do levantamento realizado totalizou diferentes percentuais. No que tange aos eixos temáticos, a produção teve a seguinte representatividade: 13 trabalhos sobre *ação afirmativa e cota racial*; 8 sobre *ação afirmativa e migrantes*; 5 sobre *ação afirmativa e quilombolas*; 5 sobre *ação afirmativa e inclusão*; 4 sobre *ação afirmativa e indígenas*; 4 sobre *ação afirmativa e democracia*; 1 sobre *ação afirmativa e gênero* e 1 sobre *ação afirmativa e democracia*.

As áreas de conhecimento *Direito e Educação* apresentaram maior incidência no cômputo de estudos encontrados. As pesquisas apresentam um amplo escopo teórico, no qual se entrelaçam uma pluralidade de concepções de autores nacionais e internacionais. No que se refere ao escopo metodológico, o uso da metodologia quantitativa mostrou-se muito mais recorrente do que o método quantitativo.

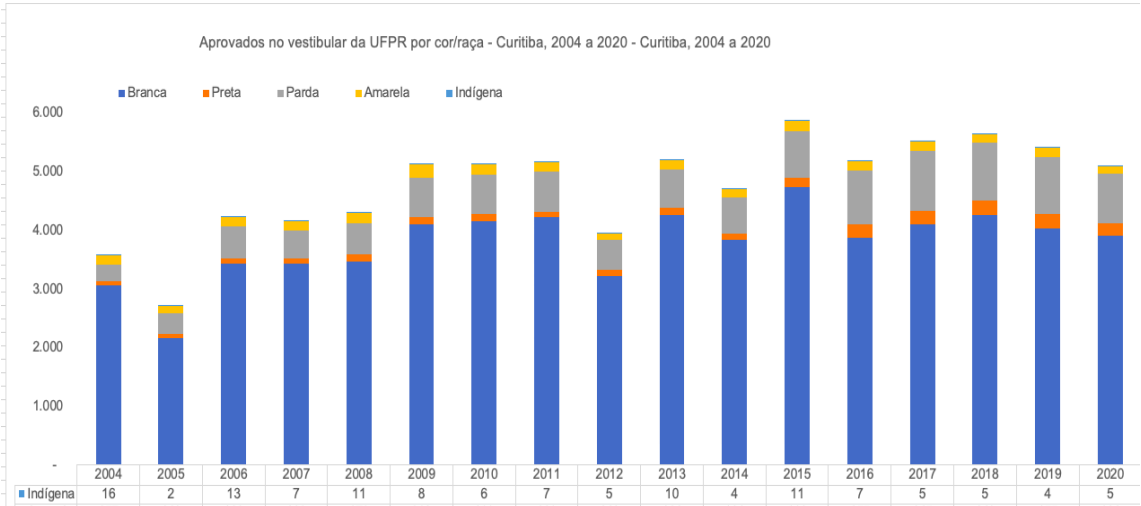
A produção dos estudos tem como tempo cronológico o intervalo de 2005-2020, com algumas exceções, sobretudo, no que diz respeito ao tema democracia, o qual tem sido objeto de estudos desde outros tempos.

3) Indicadores de acesso e permanência na UFPR

A pesquisa buscou inventariar os perfis de estudantes ingressantes na UFPR entre 2013 e 2021, por meio dos dados gerados pela própria UFPR, do Núcleo de Concursos e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com vistas a analisar os efeitos da Lei n. 12.711/2012 na UFPR. Além disso, buscou-se realizar um estudo comparativo dos perfis em três cursos: Medicina (alta procura); Engenharia Elétrica (média procura) e Pedagogia (baixa procura).

Estes procedimentos visavam indicadores sobre a Lei n. 12.711/2012 e sua possível ampliação de acesso dos jovens negros à UFPR e a distribuição das matrículas entre cursos de diferentes demandas de estudantes.

Gráfico 2 - Evolução de estudantes ingressantes por cor/raça, 2004-2021



	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Indígena	16	2	13	7	11	8	6	7	5	10	4	11	7	5	5	4	5
Amarela	157	113	166	162	178	229	188	162	116	161	131	183	155	145	143	155	131
Parda	281	364	533	465	531	663	659	677	504	655	615	798	913	1.022	987	968	830
Preta	65	71	93	100	118	119	137	100	99	111	103	159	222	238	248	249	221
Branca	3.070	2.157	3.436	3.427	3.470	4.110	4.147	4.217	3.230	4.268	3.846	4.731	3.882	4.100	4.261	4.034	3.906

Fonte: Os autores e autoras, 2022.

O perfil de distribuição de raça cor da UFPR entre 2004 e 2020 apresenta uma distribuição com oscilações moderadas após o início das ações afirmativas (Gráfico 2). O número de estudantes indígenas aprovados foi de 16 em 2004, ano anterior à existência de ações afirmativas. Não há registro na instituição de estudantes indígenas neste período. A partir de 2005, a UFPR passou a oferecer vagas suplementares para estudantes indígenas, 5 vagas em 2005 e 2006, com ampliação para 7 em 2008 e 2009, chegando a 10 nos anos subsequentes. O número de aprovados ficou acima de 10 em 2006, com 13 (ano em que foram oferecidas somente 5 vagas suplementares), 11 em 2008 (7 ofertadas) e 2015 (10 vagas ofertadas). Nos demais anos, ficou sempre abaixo do número de vagas ofertadas.

O número de vagas ofertadas foi maior a partir de 2015. Neste ano, com o ápice, chegaram a ser ofertadas 5.882 vagas e 5.644 em 2018. Os números de pessoas de cada grupo de raça/cor neste ano foram maiores, mas as proporções tiveram modificações pequenas.

Tabela 1 - Aprovados no vestibular UFPR por raça/cor, 2004-2020

Tabela: Aprovados no vestibular da UFPR por cor/raça - Curitiba, 2004 a 2020

cor/raça	ANO																																			
	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Branca	3070	85,5%	2157	79,7%	3436	81,0%	3427	82,4%	3470	80,5%	4110	80,1%	4147	80,7%	4217	81,7%	3230	81,7%	4268	82,0%	3846	81,8%	4731	80,4%	3882	75,0%	4100	74,4%	4261	75,5%	4034	74,6%	3906	76,7%
Preta	65	1,8%	71	2,6%	93	2,2%	100	2,4%	118	2,7%	119	2,3%	137	2,7%	100	1,9%	99	2,5%	111	2,1%	103	2,2%	159	2,7%	222	4,3%	238	4,3%	248	4,4%	249	4,6%	221	4,3%
Parda	281	7,8%	364	13,4%	533	12,6%	465	11,2%	531	12,3%	663	12,9%	659	12,8%	677	13,1%	504	12,7%	655	12,6%	615	13,1%	798	13,6%	913	17,6%	1022	18,5%	987	17,5%	968	17,9%	830	16,3%
Amarela	157	4,4%	113	4,2%	166	3,9%	162	3,9%	178	4,1%	229	4,5%	188	3,7%	162	3,1%	116	2,9%	161	3,1%	131	2,8%	183	3,1%	155	3,0%	145	2,6%	143	2,5%	155	2,9%	131	2,6%
Indígena	16	0,4%	2	0,1%	13	0,3%	7	0,2%	11	0,3%	8	0,2%	6	0,1%	7	0,1%	5	0,1%	10	0,2%	4	0,1%	11	0,2%	7	0,1%	5	0,1%	5	0,1%	4	0,1%	5	0,1%
Total	3589	100%	2707	100%	4241	100%	4161	100%	4308	100%	5129	100%	5137	100%	5163	100%	3954	100%	5205	100%	4699	100%	5882	100%	5179	100%	5510	100%	5644	100%	5410	100%	5093	100%

Fonte: Os autores e autoras, 2022.

Na Tabela 1 dispusemos os percentuais que ajudam a explicitar melhor as proporções. No ano de 2004, o percentual de ingressantes foi de 86% de pessoas brancas, 1,8% de pretas, 7,8% de pardas, 4,4% de amarelas e 0,4% de indígenas. Nos anos entre 2005 e 2012, com o Plano de Metas de Inclusão Racial na UFPR, os percentuais de pessoas brancas variaram para baixo, mantendo entre 80 e 82% (média de 80,9%); o percentual de pessoas pretas ficou entre 1,9 e 2,7% (média de 2,1%), de pardas entre 11,2 e 13,4% (média de 11,1%), de amarelas entre 2,9 e 4,5%, com tendência de percentuais mais baixos nos anos finais deste período, de indígenas 0,1%, a maioria dos anos e com topo de 0,3% em 2006 e 2008. Nos anos de 2013 a 2020, o percentual de pessoas brancas se manteve até 2015, baixando para entre 74% e 77% de 2016 a 2020, sendo a média entre 2013 e 2020 de 77,6%. De pessoas pretas manteve-se oscilando de 2,1 a 2,7% até

2014, passando a acima de 4% de 2015 a 2020, com ápice em 2019 de 4,6%, sendo que a média foi de 3,1% no período de 2013 a 2020, indicando um papel relevante da Lei 12.711 para o ingresso de pessoas pretas em percentual igual ao do censo de 2010. De pessoas pardas manteve-se pouco abaixo ou pouco acima de 13% até 2015 e subiu nos anos posteriores, entre 17,5 e 18,5%, com queda para 16,3% em 2020, sendo a média de 2013 a 2020 de 15,9%, quase dez pontos abaixo do percentual no estado.

Os percentuais de distribuição no estado no censo de 2010 são de 70,3% de pessoas brancas, 3,2% de pretas, 25,1% de pardas, 1,2% de amarelas e 0,25% de indígenas.

No percentual de pessoas brancas, a taxa de aprovados diminuiu de 85,5% em 2004 para valores entre 79,7 e 82,4% até 2015, quando diminui para valores entre 74,4 e 76,7%, de 2016 a 2020, ou seja, com diminuição ao longo de anos, mas com sobrerrepresentação, em todos os anos, em relação ao percentual de 70,3% no estado. De pessoas pretas, foi de 1,8% em 2004, entre 1,9 e 2,7% até 2015, de 4,3 a 4,6% entre 2016 e 2020, ou seja, nestes anos finais em proporção superior à da população de pessoas pretas do Paraná, de 3,2%. De pessoas pardas variou entre 11,2 e 13,8% até 2020, passando a valores entre 16,3 e 18,5% entre 2016 e 2020, com maior representatividade nos últimos anos, mas sempre abaixo dos 25,1% no estado. As pessoas amarelas tinham uma grande influência representativa no período inicial, acima de 4% até 2009, passando a valores entre 2,5 e 3,7% entre 2010 e 2020, valores sempre acima de seu percentual na população. Indígenas mantiveram 0,1% na maior parte dos anos, com 0,3 em 2006 e 2008 e 0,2% em 2007, 2009, 2013 e 2015. Ou seja, na maioria dos anos, mesmo com ações afirmativas específicas, participação proporcionalmente baixa.

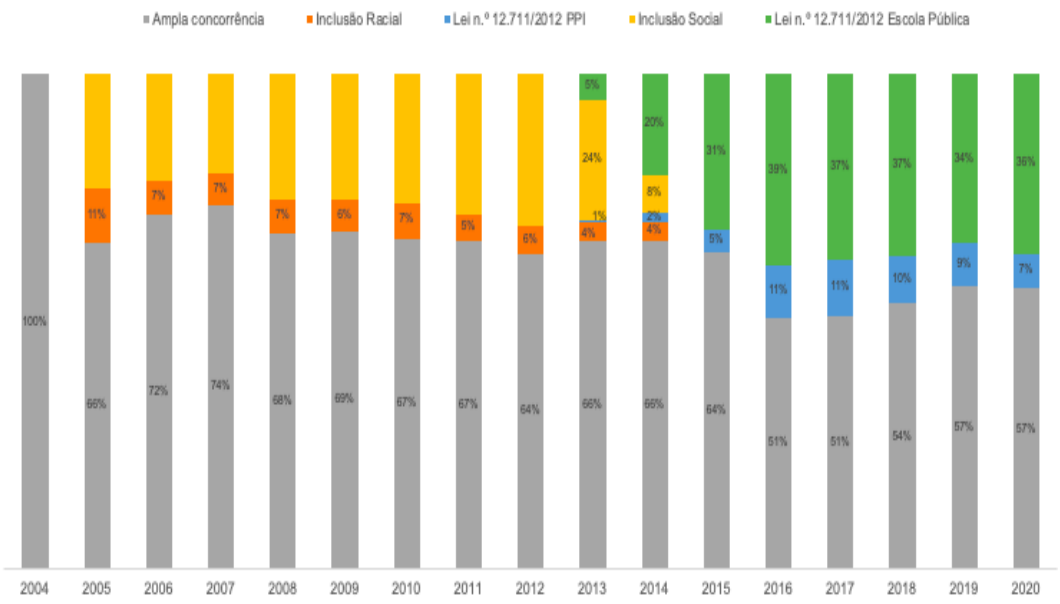
A política de ação afirmativa definiu uma maior entrada de pessoas pretas e pardas e diminuiu a hegemonia branca. O percentual de pessoas pretas e pardas medido pelo censo de 2000, no Paraná, foi de 20,5%, e no censo de 2010 de 28,8%. Voltamos à discussão que, para que a desigualdade racial fosse combatida no estado, seria necessária uma entrada (e titulação) acima do percentual de pessoas negras no estado. Mas o que se verifica são percentuais na entrada abaixo do percentual da população. Calculando a razão entre os percentuais de pessoas negras (pretas e pardas) aprovadas e o percentual de pessoas negras no censo de 2010, que denominamos neste relatório de "índice de inclusão racial", no ano de 2004 foi de 0,33; 0,55 em 2005, ano de maior ocupação das vagas de cotas no sistema adotado inicialmente pela UFPR. Esta razão manteve-se entre 0,51 e

0,56 até 2015, com valores entre 0,76 e 0,79 entre 2016 e 2019, e recuo para 0,71 em 2020.

Um índice de igualdade racial igual a 1 representaria uma igualdade no estado, abaixo disso expressa desigualdade. Portanto, a análise que havíamos realizado para os anos 2004 a 2010 se mantém. As cotas propiciaram maior entrada de pessoas negras, mas ainda em proporção abaixo de sua representatividade na população. Os índices abaixo de 1 indicam que a desigualdade racial continuou se ampliando, e alguns avanços nos dados entre 2015 e 2019 não chegaram à proporção necessária de pessoas negras ingressantes. Num quadro de desigualdade racial acumulada, temos a persistência de acúmulo, com razão de entrada de pessoas negras persistentemente inferior ao necessário.

No gráfico 3 estão dispostos os percentuais de aprovados por grupo de concorrência de 2004 a 2020. Observa-se que o percentual total de aprovados pelo sistema de cotas da UFPR teve leve decréscimo nos anos 2006 e 2007, a seguir discreto aumento com estabilidade até o ano final do programa. As cotas raciais mantiveram baixos resultados como expresso em outros estudos (PORTO; SILVA, 2008, 2011; CERVI, 2011; 2013; MOREIRA, 2018; MOREIRA; SILVA, 2019). As cotas para escola pública tiveram percentual acima do previsto nos programas desde 2008. Após aprovada a Lei de Cotas, os anos de adaptação em 2013 e 2014 apresentaram quase nenhuma variação global em relação a 2012, ocorrendo uma adaptação aos novos grupos.

Gráfico 3 - Distribuição dos aprovados em Processos Seletivos da UFPR por tipo de concorrência, 2004-2020



Fonte: As autoras e autores (2022).

Em 2015 observou-se um aumento nas vagas das cotas, o que era de se esperar em função do aumento global das cotas de 40% da resolução da UFPR para 50% da Lei de Cotas. O ano de 2016 foi o de maior percentual de ocupação de vagas das cotas, com ocupação de 38,6% das vagas de cotas escola pública (2,6% acima do total de 36% determinado pela Lei de Cotas) e 10,5% das vagas PPI (3,5% abaixo dos 14% determinados pela Lei de Cotas) e 50,9% ocupados pela concorrência geral. Em 2017, os dados são similares e a partir de 2018 observa-se tendência de baixa na ocupação de vagas das cotas, com maior impacto nas cotas raciais (11% em 2017; 10% em 2018; 9% em 2019 e 7% em 2020) e no aumento da ocupação de vagas por concorrentes de "ampla concorrência" (51% em 2016 e 2017; 54% em 2018; 57% em 2019 e 2020). Ou seja, em 2020 tivemos todo o percentual de vagas não ocupadas por candidates às cotas PPI migrando para concorrência geral, ao passo que as cotas EP ocuparam os 36% previstos na legislação.

Ao desagregar os dados por grupos de concorrência definidos pela Lei de Cotas, observa-se que os aprovados se concentram mais nos grupos de faixas de renda acima de 1,5 salário mínimo. No ano de 2015, as vagas foram ofertadas para cotas para escola pública (EP) abaixo de 1,5 salário mínimo (S.M.) de renda familiar *per capita* foi de 691 e ocupadas somente 444 (64%); as vagas para pessoas Pretas, Pardas e Indígenas (PPI) abaixo de 1,5 foram 323 e ocupadas 73 (23%). As vagas para PPI independente de renda foram 147 (46%) ocupadas, e as vagas para escola pública independente de renda foram 1094 (171%) ocupadas (MOREIRA, 2018). No ano de 2017, as vagas ofertadas foram 447 para cada grupo PPI e 937 para EP; as vagas ocupadas foram para EP renda abaixo de 1,5 S.M. 882 (94%); PPI renda abaixo 1,5 S.M. 287(64%); PPI independente de renda 330 (74%) e EP independente de renda 1090 (117%). A ocupação do número de vagas por candidates de EP independente de renda é porque as vagas não ocupadas por um grupo de cotas são distribuídas para os demais grupos de cotas antes de ir para a concorrência geral. Na análise da série até 2017, "o percentual de aprovados em vagas reservadas nas faixas de renda familiar mais baixas foi ampliado, sobretudo no que se refere aos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas" (MOREIRA, 2018, p. 18).

No ano de 2018, os percentuais foram bastante similares, com EP abaixo de 1,5 S.M. (96%), PPI abaixo de 1,5 S.M. (62%) e PPI independente de renda (80%) tendo leve aumento, dados na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição do número de candidatos, vagas e aprovados por tipo de concorrência, 2018

	Tipo de concorrência	Candidatos	Vagas	Aprovados	% vagas ocupadas
	Concorrência Geral		2719	3039	111,76%
Lei n. 12.711/12	PPIs ≤ 1,5 S.M.		380	303	79,73%
	Escola Pública ≤ 1,5 S.M.		979	935	95,50%
	PPIs > 1,5 S.M.		380	237	62,36%
	Escola Pública > 1,5 S.M.		979	1130	115,42%
	Total	**55179**	**5439**	**5644**	**–**

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR e Guia do Candidato ao Vestibular (Processos Seletivos 2004 a 2020).
Observações: (1) trata-se exclusivamente de vagas oferecidas para o Concurso Vestibular, desconsideradas aquelas oferecidas via Sisu e Provar (Processo de Aproveitamento de Vagas Remanescentes). (2) O cômputo dos aprovados inclui as chamadas complementares, por isso o número de aprovados total supera em alguns anos o número de vagas

No último ano da série aqui analisada (2020), de acordo com o apresentado na tabela 3, observa-se mudança na tendência de alta na ocupação das vagas nas cotas, tendo os percentuais baixado em relação aos de 2018, com ocupação de 81% das vagas de EP com renda abaixo de 1,5 S.M.; 45% para PPI com renda abaixo de 1,5 S.M.; 53% das vagas para PPI independente de renda. As vagas não ocupadas nestes três grupos são ocupadas nos grupos de EP independente de renda (116%) e concorrência geral (112%).

Tabela 3 - Distribuição do número de candidatos, vagas e aprovados por tipo de concorrência, 2020

	Tipo de concorrência	Candidatos	Vagas	Aprovados	% vagas ocupadas
	Concorrência Geral		2590	2899	111,93%
Lei n. 12.711/12	PPIs ≤ 1,5 S.M.		362	164	45,30%
	Escola Pública ≤ 1,5 S.M.		932	755	81,01%
	PPIs > 1,5 S.M.		363	191	52,61%
	Escola Pública > 1,5 S.M.		933	1084	116,18%
	Total	**38453**	**5180**	**5093**	**–**

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR e Guia do Candidato ao Vestibular (Processos Seletivos 2004 a 2020).
Observações: (1) trata-se exclusivamente de vagas oferecidas para o Concurso Vestibular, desconsideradas aquelas oferecidas via Sisu e Provar (Processo de Aproveitamento de Vagas Remanescentes). (2) O cômputo dos aprovados inclui as chamadas complementares, por isso o número de aprovados total supera em alguns anos o número de vagas.

Os resultados de EP independente de renda e de concorrência geral se mantiveram.

Uma série de fatores podem ajudar a compreender esta queda depois do momento em que ocorreram altas. O número de candidatos ao vestibular na UFPR (e nas IES em geral) diminuiu nos últimos anos, um tanto em função da crise econômica que vivemos desde 2015. A hipótese é que, em especial para as famílias de renda mais baixa, a procura pelo vestibular tenha diminuído pelas demandas de trabalho como forma de manter o sustento das famílias. No caso da UFPR, pessoas negras candidatas às cotas podem ser identificadas por meio dos resultados das bancas de heteroidentificação, que são realizadas antes das provas e, portanto, as candidates às vagas de cotas PP são as que têm autodeclaração homologadas pelas bancas. No quadro 1 observa-se que os deferimentos entre 2016 e 2019 mantiveram números próximos, com discreta tendência de baixa, sendo que em 2020 o número baixou bastante. O percentual de aprovados em relação ao número de candidatos a cotas para pessoas pretas e pardas teve valores similares em 2016, 2017 e 2019 e mais altos em 2018 e 2020. O número de 355 de pessoas negras aprovadas em 2020 é baixo, mas um percentual muito significativo dos candidatos são pessoas pretas e pardas.

A entrada de pessoas negras nas vagas reservadas foi crescente até 2017 e passou a decrescer desde então. Em alguma medida, a diminuição de candidates tem relação com esta diminuição, especialmente no ano de 2020, quando o número de entrada foi o menor, ao passo que a proporção de aprovação em relação a candidatos foi a mais alta nos anos 2016 a 2020.

Quadro 1 - Resultados de bancas de heteroidentificação, 2016-2020

Ano	Convocades	Bancas realizadas	Deferidos	Aprovados
2016	2496	1249	974	512 (52,6%)
2017	1248	935	836	617 (77,4%)
2018	1874	1265	965	540 (55,9%)
2019	1882	1081	829	477 (57,5%)
2020	1358	562	439	355 (80,9%)

Fonte: As autoras e autores.

A diminuição do total de candidates em 30,3% de 2018 para 2020 ajuda a explicar também. Neste caso, esta queda provavelmente está articulada com a crise econômica que desde 2016 impacta o país, impactando principalmente na vida das pessoas mais pobres e dificultando as alternativas de investimento em formação pelas camadas com menos recursos. As demandas de trabalho e de manter sobrevivência não deixam alternativas para as famílias investirem em formação superior, que possibilitaria aumento de renda a médio prazo. Como expresso pelos dados, o impacto foi maior nos grupos de menor renda, especialmente para candidates PPI. A queda de candidates às cotas PP ingressantes em 2020 foi de 47,5% em relação a 2018, e a queda de aprovados foi de 34,3%, ambas acima da queda no geral de inscrições.

3.1 Detalhando resultados dos cursos de Pedagogia, Engenharia Elétrica e Medicina

Em monitoramento dos resultados das ações afirmativas no seu período inicial, entre 2005 e 2010, foram analisados resultados de cursos de alta demanda (Medicina; Jornalismo, Direito e Arquitetura) e de baixa demanda (Matemática, Pedagogia; Ciências Biológicas e Ciências Sociais). O curso de Medicina teve neste período 7,04% do total de vagas ocupadas por cotistas raciais; 16,46% nas cotas de escola pública e 76,5% na concorrência geral (CERVI, 2011, p. 139-140). Ou seja, ambas as cotas ocuparam parcelas das vagas reservadas e a concorrência geral teve percentual bastante acima dos 60% do total de vagas que foram disponibilizadas inicialmente a este grupo. No curso de Pedagogia, os cotistas raciais ocupam 10% das vagas (a cota era de 20%); os cotistas de escola pública, 28,51%, e a "Concorrência Geral", 61,49%. Neste caso, a concorrência geral ficou bastante próxima dos 60%, ao passo que as cotas para escola pública tiveram sobrerrepresentação, com 8,51 pontos percentuais acima das cotas previstas e as cotas raciais sub-representação, com metade dos 20% das cotas.

O perfil de raça/cor do curso de Medicina contou com 1,99% de pessoas pretas, 9,94% de pessoas pardas e 80,89% de pessoas brancas, ou seja, uma hegemonia branca bastante proeminente. No curso de Pedagogia, pessoas pretas foram 4,57%, pardas 15,05% e brancas 77,43%. Embora menos proeminente em relação à Medicina, também com hegemonia branca bastante importante.

Neste período, tanto o percentual de aprovados nas cotas quanto o percentual de pessoas negras foram crescentes ao longo dos anos.

No ano de 2017, a ocupação de vagas no curso de Pedagogia foi de somente 40% no grupo PPI abaixo de 1,5 S. M. e de 60% de PPI independente de renda, vagas que foram absorvidas especialmente nas cotas Escolas Pública independente de Renda (MOREIRA, 2018, p. 33). Já no curso de Medicina, o percentual de aprovados foi de mais de 100% para todos os grupos de concorrência, indicando que alguns estudantes foram chamados nos diferentes grupos, mas não apresentaram documentação requerida. Com isso ocorreram novas chamadas para as vagas remanescentes, o que explica o total de aprovados (227) acima do total de vagas disponíveis (212).

Nas tabelas seguintes estão dispostos os dados de entrada por raça/cor dos cursos de Pedagogia, Engenharia Elétrica e Medicina, entre os anos 2004 e 2020. Lembrando

que temos em 2004 o último ano sem cotas na UFPR, de 2005 a 2012 entrada na vigência do sistema de cotas próprio da UFPR, 2013 a 2015 a entrada com os dois sistemas, UFPR e Lei 12.711 em paralelo com progressão de vagas para sistema definido na Lei e, a partir de 2016, quando inicia o funcionamento pleno dos mecanismos definidos na Lei 12.711.

O curso de Pedagogia não apresentou expansão de vagas entre 2004 e 2020, tendo sido um dos poucos cursos da UFPR que não aceitou participar do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – MEC, 2007).

A hegemonia branca fica explícita no ano de 2004, quando eram 87% dos estudantes aprovadas e aprovados, bastante acima dos 70,3% de pessoas brancas, conforme censo de 2010 (Tabela 4). Valores acima de 80% somente se repetiram nos anos de 2006 e 2017. A tendência geral foi de valores acima de 70%. A média entre 2005 e 2012 foi de 77,4% (pouco abaixo da média da UFPR no período, de 80,9%), ainda uma sobrerrepresentação branca, mas bastante abaixo dos 87% de 2004. A média entre 2013 e 2020 foi de 74,8 (novamente pouco abaixo da média da UFPR no período, de 77,6%), com leve decréscimo da participação de pessoas brancas, indicando que a Lei de Cotas teve atuação de leve aproximação da distribuição do estado, sendo os anos de 2016 (ano de maior ocupação de vagas na UFPR, Gráfico 3) e 2019 os únicos nos quais o percentual de pessoas brancas correspondeu ao percentual do censo de 2010. Os percentuais de distribuição no estado no censo de 2010 são de 70,3% de pessoas brancas, 3,2% de pretas, 25,1% de pardas, 1,2% de amarelas e 0,25% de indígenas.

Tabela 4 - Aprovados no vestibular da UFPR, curso de Pedagogia por cor/raça, Curitiba, 2004 a 2020

Ano	Porcentagem					Absoluto					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
2004	87%	3%	2%	8%	-	136	4	3	13	0	156
2005	78%	6%	3%	12%	-	101	8	4	16	0	129
2006	82%	4%	1%	14%	-	139	7	1	23	0	170
2007	79%	3%	2%	16%	1%	134	5	3	27	1	170
2008	75%	5%	2%	18%	-	128	9	3	30	0	170
2009	76%	5%	4%	15%	-	130	9	6	25	0	170
2010	76%	4%	3%	16%	-	130	7	5	28	0	170
2011	76%	5%	1%	17%	-	119	8	2	27	0	156
2012	77%	5%	0%	17%	-	102	7	0	23	0	132
2013	75%	5%	3%	17%	-	84	6	3	19	0	112
2014	79%	2%	3%	17%	-	93	2	3	20	0	118
2015	78%	8%	1%	13%	-	122	12	2	20	0	156
2016	69%	6%	1%	24%	-	85	8	1	30	0	124
2017	81%	10%	0%	9%	1%	113	14	0	12	1	140
2018	71%	5%	4%	20%	-	102	7	6	29	0	144
2019	70%	6%	3%	20%	-	103	9	5	30	0	147
2020	75%	6%	2%	17%	-	108	8	3	25	0	144

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR (Processos Seletivos 2004 a 2020).

As pessoas pretas já eram 3% em 2004 no curso de Pedagogia, sendo que a média entre 2005 e 2012 foi de 4,6%, acima dos 3,2% do censo e bastante acima dos 2,1% da UFPR, e nos anos 2013 a 2020, novo discreto aumento para 5,3%, também bastante acima da média da UFPR de 3,1%. Portanto, do ponto de vista de inclusão de pessoas pretas, no curso de Pedagogia, tanto o sistema de cotas da UFPR quanto o sistema de cotas da Lei 12.711 foram efetivos, com inclusão de pessoas pretas acima da média do censo, com tendência a alta nos últimos anos. No caso das pessoas pardas, a média foi de 15,6% entre 2005 e 2012 (da UFPR foi de 11,1%), e de 17,1% (da UFPR foi de 15,9%) no período 2013 a 2020, seguindo a tendência de entrada, mas dessa vez abaixo do percentual de 25,1% de presença no censo de 2010. O percentual de pessoas negras (pretas e pardas em conjunto) ficou acima de 28% somente no ano de 2016, com tendência a manter-se relativamente próximo a este pouco abaixo.

O curso de Engenharia Elétrica quase triplicou suas vagas entre 2004 e 2020 (dados na Tabela 5), apresenta uma hegemonia branca mais permanente. Mantiveram-se acima de 80% nos anos de 2005, 2011, 2014, 2015 e 2018, com o ano de 2016, que foi o ano de maior ocupação de vagas de cotas na UFPR (Gráfico 3), como único baixo dos 70,3% de pessoas brancas no estado. A média do período 2004-2012 de 78,8% e nos anos 2013-2020 de 79,0%, ou seja, as cotas da UFPR tiveram impacto relativamente pequeno

em relação ao ano de 2004 quando foram aprovades 82% de pessoas brancas, a sobrerrepresentação branca se manteve alta, com 9 pontos acima da média de pessoas brancas no Paraná e, diferente da Pedagogia, a Lei 12.711 praticamente não teve impacto na hegemonia branca. Comparando com as médias da UFPR no período 2005-2012 com 80,9% a Engenharia teve resultado pouco abaixo, e 2013-2020 da UFPR foi 77,6%, e a Engenharia ficou pouco acima com os 78,8%.

Tabela 5 - Aprovados no vestibular da UFPR, curso de Engenharia Elétrica por cor/raça, Curitiba, 2004 a 2020

Ano	Porcentagem					Absoluto					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
2004	82%	0%	10%	8%	-	42	0	5	4	0	51
2005	86%	0%	2%	12%	-	49	0	1	7	0	57
2006	79%	2%	10%	9%	-	65	2	8	7	0	82
2007	74%	3%	8%	16%	-	57	2	6	12	0	77
2008	78%	3%	8%	10%	-	68	3	7	9	0	87
2009	77%	3%	6%	14%	-	112	5	9	20	0	146
2010	78%	3%	5%	15%	-	111	4	7	21	0	143
2011	83%	2%	4%	12%	-	108	2	5	15	0	130
2012	75%	3%	8%	14%	-	54	2	6	10	0	72
2013	79%	0%	7%	13%	-	106	0	10	18	0	134
2014	82%	3%	5%	10%	-	96	3	6	12	0	117
2015	87%	1%	3%	8%	-	125	2	5	12	0	144
2016	68%	7%	4%	20%	-	77	8	5	23	0	113
2017	77%	2%	5%	16%	-	100	3	6	21	0	130
2018	84%	1%	4%	11%	-	118	2	5	16	0	141
2019	78%	5%	3%	14%	-	113	7	4	21	0	145
2020	77%	4%	3%	16%	-	104	6	4	21	0	135

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR (Processos Seletivos 2004 a 2020).

O percentual de pessoas pretas havia sido de 0% em 2004, índice que se repetiu em 2005 e 2013, quando não foram aprovades nenhum estudante que se autoclassificou como pessoa preta. No período das cotas UFPR, 2005-2012, à exceção de 2005 com 0%, o percentual foi de 2 a 3%, sendo a média de 2,6%, abaixo da média de pessoas pretas no estado de 3,2%, mas bastante acima do ano de controle 2004 e também acima da média da UFPR no período, de 2,1%. Nos anos 2013 a 2020, o ingresso de pessoas pretas teve o 0% em 2013 e um pico de 7% em 2016, sendo que a média foi de 2,9%, pouco acima do período anterior, mas ainda abaixo do percentual do estado e também abaixo do percentual da UFPR de 3,1%. Novamente diferente da Pedagogia, o objetivo de caminhar para a igualdade racial não foi alcançado para as pessoas pretas na Engenharia Elétrica.

Em relação às pessoas pardas, os valores anuais oscilaram mais, sendo a média entre 2004 e 2012 de 12,8%, quase 5 pontos percentuais acima do ano anterior às cotas

que foi de 8%, pouco acima da média da UFPR de 11,1%, mas bastante abaixo do índice de pessoas pardas no estado do Paraná, que foi de 25,1% no censo de 2010. No período 2013-2020, ocorreu uma variação leve com a média subindo para 13,5%, 5,5% acima do "ano controle" de 2004, mas abaixo da média da UFPR, que subiu para 15,9% neste período e com 11,6 pontos percentuais abaixo da média do estado.

Um dado que chama a atenção na tabela são os índices de amarelos/asiáticos, que no censo de 2010 foram 1,2% das pessoas do Paraná e têm sua presença multiplicada nos percentuais expressos na Tabela 5. Foram 10% no ano de 2004, e no primeiro ano das cotas UFPR, 2005, tiveram o menor índice da série, 2%. A média entre 2005 e 2012 foi de 6,4%, e entre 2013 e 2020 de 4,3%, ou seja, a participação de pessoas amarelas/asiáticas nas aprovações do curso de Engenharia Elétrica foram muito alta em todos os períodos e com menor sobrerrepresentação após a Lei de Cotas.

Na tabela 6 estão os dados dos aprovados no curso de Medicina da UFPR, cujas estudantes aprovades têm alguns anos de aumento mas mantêm-se próxima nos anos de 2004 e 2020. As pessoas brancas tiveram percentuais muitas vezes superiores ao ano de 2004, anterior às cotas, que foi de 80%, em 2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2012 e 2015. Por outro lado, tiveram também alguns anos com percentuais mais baixos que os 70% da população branca no censo de 2010, em 2013, 2014 e 2018. Isto faz com que o curso de Medicina seja o de maior volatilidade em relação à hegemonia branca, com anos de maior hegemonia branca entre os três cursos e também com menores índices percentuais e maior frequência de ausência de hegemonia entre os cursos analisados. A média de pessoas autodeclaradas brancas no período 2003-2012 foi de 81,8%, bastante elevada e acima do ano de 2004. Nos anos 2013-2020, o percentual de pessoas brancas baixou para 71,3%, aproximando-se do percentual de pessoas brancas no Paraná e indicando um maior impacto da Lei 12.711 no curso de Medicina.

O percentual de pessoas pretas era 1% no ano de 2004, repetiu-se 1% nos anos de 2006, 2008, 2009, 2012 e 2017 e foi nula, com nenhum indivíduo e 0% em 2011 e 2015. Foi acima do percentual de pessoas pretas no Paraná, 3,2%, somente em 2007, 2019 e 2020. A média entre 2005 e 2012 foi de 1,5% e entre 2013 e 2020 de 1,9%. Os dois últimos anos, 2019 e 2020, tiveram o pico de aprovação de pessoas pretas, com 4 e 5%, o que pode ser uma tendência ou pode ser um efeito sazonal, vista as variações bastante relevantes ao longo dos anos. O ligeiro aumento no período 2013-2020 é reflexo direto destes últimos dois anos, mas as médias em ambos os períodos foram baixas e abaixo da

presença de pessoas pretas no estado, indicando que na série histórica as cotas não representaram política pública que caminharam na direção da promoção da igualdade racial.

Tabela 6 - Aprovados no vestibular da UFPR, curso de Medicina por cor/raça, Curitiba, 2004 a 2020

Ano	Porcentagem					Absoluto					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
2004	80%	1%	11%	6%	1%	119	2	17	9	2	149
2005	85%	2%	4%	9%	0%	143	3	7	16	0	169
2006	83%	1%	8%	7%	0%	145	2	14	13	0	174
2007	79%	4%	9%	8%	0%	139	7	16	14	0	176
2008	81%	1%	4%	14%	0%	143	1	7	25	0	176
2009	77%	1%	9%	13%	0%	136	2	16	22	0	176
2010	83%	2%	7%	7%	0%	147	4	13	13	0	177
2011	84%	0%	8%	8%	0%	143	0	14	14	0	171
2012	82%	1%	7%	10%	0%	105	1	9	13	0	128
2013	53%	2%	12%	34%	0%	132	4	30	84	0	250
2014	64%	1%	6%	29%	0%	124	2	12	56	0	194
2015	86%	0%	7%	6%	0%	128	0	11	9	0	148
2016	75%	2%	4%	19%	0%	121	4	7	30	0	162
2017	77%	1%	5%	16%	1%	120	2	7	25	1	155
2018	69%	2%	4%	25%	0%	118	3	7	43	0	171
2019	72%	4%	5%	19%	0%	116	6	8	31	0	161
2020	74%	5%	5%	17%	0%	115	7	7	26	0	155

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR (Processos Seletivos 2004 a 2020).

Por outro lado, ocorreu um acréscimo de participação de pessoas pretas, com médias acimas de 2004. Uma observação sobre o dado de 2004, onde duas pessoas aprovadas se autoclassificaram como pessoas pretas, é uma entrada já acima do usual no curso naquele ano. Segundo relato de um professor que foi membro da Comissão de Proposta de Resolução do Plano de Metas de Inclusão Social de Racial na UFPR (BRASIL/Universidade Federal do Paraná, 2004), que se autoclassifica como pessoa negra e foi professor no curso de Medicina na UFPR, durante suas décadas de atuação como docente no curso nunca ministrou aula para um/a único/a discente "negão". Ou seja, dois discentes autoclassificados como pessoas pretas já estavam fora da curva em relação à ausência de pessoas pretas no curso de Medicina na UFPR, o que pode representar ou um ano atípico em 2004 relativo ao perfil de cor/raça de aprovades, ou já um impacto no plano simbólico do debate público sobre ações afirmativas nas universidades, o que pode ter motivado a estudantes pessoas negras a se prepararem e lograrem aprovação. Estas ponderações ajudam a chegar a uma conclusão para o curso de Medicina na UFPR que as

cotas para pessoas negras ajudaram a aumentar o ingresso em área cuja hegemonia branca era total, foram importantes para a participação de pessoas negras neste processo, mas ainda não chegaram a resultados que possam direcionar as políticas para a promoção da igualdade racial. A análise dos resultados sobre pessoas pardas ajuda nesta discussão.

No ano de 2004, o percentual de pessoas autodeclaradas pardas foi de 6%. A tendência posterior foi de aumento neste percentual, sendo no caso da Medicina bastante evidente uma entrada com aumento incrementado nos anos de 2005-2012 com média de 9,5% (mais de 50% de aumento na comparação com 2004) e um acréscimo de bastante maior intensidade no período pós Lei 12.711, sendo a média entre 2013-2020 de 20,6%, dentre os três cursos analisados, a que mais se aproximou da média de pessoas pardas no Paraná de 25,1% no censo de 2010. Os altos e baixos constantes foram marcas no percentual de pardos na Medicina, diferente de mudanças menos acentuadas nos cursos de Pedagogia e Engenharia Elétrica. O topo de percentual de pessoas pardas na Engenharia Elétrica foi 20%, e na Pedagogia 24%, ambos em 2016. Na Medicina foram três anos com valores superiores a estes, 2013 com 34%, 2014 com 29% e 2018 com 25%. Nos dois primeiros anos, o percentual de pessoas negras aprovadas na medicina foi acima do percentual de pessoas negras (pretas e pardas somadas) do Paraná, de 28,2%. Embora com estes picos, a média ainda abaixo da média de pessoas pardas no estado na série histórico e a baixa média de pessoas pretas aprovadas reitera, ao longo do tempo, o resultado similar ao discutido pera pessoas pretas. Para pessoas pardas, também temos um impacto relevante de participação no curso de Medicina, mas inferior ao necessário para ter uma proporção similar ao de pessoas pardas no Paraná.

Na soma de presença de pessoas pretas e pardas (pessoas negras), o impacto é positivo pela presença de pessoas negras em espaço de prestígio social que anteriormente lhes era negado, mas não faz frente à desigualdade racial acumulada em décadas de hegemonia branca.

No ano de 2004, anterior às cotas, o percentual de pessoas brancas foi de 80%, menor que nos anos anteriores, mas o percentual de pessoas pretas e pardas aumentou significativamente nos anos 2005 em diante. O que explica o percentual não tão alto das pessoas brancas em 2004 é o pico de pessoas amarelas/asiáticas naquele ano, com 11%, ou seja, um percentual um tanto mais baixo de pessoas brancas no ano anterior ao início das cotas corresponde a um percentual maior de pessoas amarelas/asiáticas naquele ano, e as pessoas pretas e pardas aprovadas foram também em percentuais inferiores aos anos

seguintes. A sobrerrepresentação de pessoas amarelas se manteve alta em ambos os períodos, com média de 5,9% entre 2003 e 2012 e 6,0% entre 2013 e 2020, sendo que nos últimos anos da série, após 2016, manteve entre 4 e 5%. O ano de menor percentual de pessoas brancas aprovadas, em 2013, foi também o de maior percentual de pessoas amarelas asiáticas, com 13%.

Para apresentar de forma mais explícita os percentuais para os dois diferentes períodos, cotas da UFPR incidindo de 2005 a 2012, e Lei 12.711 de 2013 a 2020, trazemos os percentuais que estão dispostos na discussão acima na Tabela 7, na qual acrescemos também as razões de candidates aprovades em cada um dos períodos, para UFPR e para os três cursos, por participação na população do estado do Paraná, conforme dados do censo de 2010. Denominamos este valor de "índice de inclusão racial" no estado.

Os percentuais e as razões ajudam a ter uma visão geral sobre a permanência da hegemonia branca, maior na Medicina entre 2005 e 2012, depois na Engenharia Elétrica nos dois períodos, após na Pedagogia primeiro período e a seguir segundo, finalmente na Medicina no período mais recente tendendo à igualdade (que seria valor correspondente a 1).

As pessoas pretas tiveram um índice de inclusão racial, nos dados gerais da UFPR, 0,66 no período das cotas UFPR, e no período seguinte se aproxima da igualdade (0,97), na Pedagogia com participação superior à sua participação no estado, em ambos os períodos, mas na Engenharia Elétrica em menor proporção e na Medicina ainda menor, ambos os cursos com melhoras após 2013. Este dado aponta que, à medida que aumenta a concorrência e a valorização social dos cursos, diminuem as possibilidades de ingresso de pessoas pretas, mesmo com cotas raciais.

Tabela 7 - Percentuais no Censo de 2010 do Paraná e percentuais e razões de aprovades por períodos no vestibular da UFPR, cursos de Pedagogia, Engenharia Elétrica e Medicina por cor/raça

	Paraná	UFPR				Pedagogia				Engenharia Elétrica				Medicina			
Cor/raça	2010	2005-2012	Razão	2013-2020	Razão	2005-2012	Razão	2013-2020	Razão	2005-2012	Razão	2013-2020	Razão	2005-2012	Razão	2013-2020	Razão
Branca	70,30%	80,90%	1,15	77,60%	1,10	77,40%	1,10	74,80%	1,06	78,80%	1,12	79%	1,12	81,80%	1,16	71,30%	1,01
Preta	3,20%	2,10%	0,66	3,10%	0,97	4,60%	1,44	5,30%	1,66	2,60%	0,81	2,90%	0,91	1,50%	0,46	1,90%	0,59
Parda	25,10%	11,10%	0,44	15,90%	0,63	15,60%	0,62	17,10%	0,68	12,80%	0,51	13,50%	0,54	9,50%	0,37	20,60%	0,82
Amarela	1,20%	3.8%	3,17	2,40%	2,00	2,00%	1,75	2,10%	1,75	6,40%	5,33	4,30%	3,58	7,00%	5,80	6,00%	5,00

Fonte: As autoras e autores (2018), com base nos dados fornecidos pelo NC/UFPR (Processos Seletivos 2004 a 2020).

As pessoas pardas tiveram no geral da UFPR índices menores que as pessoas pretas, com proporção um pouco melhor na Pedagogia, na Engenharia Elétrica mais baixo que este e na medicina com os extremos, 0,37, o índice mais baixo para pessoas pardas, no período 2005-2012, e no período 2013-2020, 0,82, o mais alto para pessoas pardas. O resultado indica uma possibilidade ampliada para pessoas pardas de ingresso em cursos de alta concorrência após a Lei 12.711.

O cálculo do índice para pessoas negras (pretas e pardas em conjunto) tem resultados similares, tendo o geral da UFPR 0,46 no período 2005-2012 e aumento para 0,67 no período 2013-2020; o curso de Engenharia Elétrica com resultados mais baixos entre os três cursos, 0,54 e 0,57, praticamente sem alteração após a Lei 12.711, a Pedagogia com 0,71 e 0,79, valores acima da média da UFPR e incremento no período mais recente, a Medicina com valores extremos, 0,39 no período mais remoto, das cotas UFPR e 0,80 no período mais recente.

Para as pessoas amarelas, os resultados apontam para a sobrerrepresentaçãona UFPR (índices 3,17 e 2,0) e aumento conforme o grau de concorrência e valorização social dos cursos, Pedagogia 1,75 ambos os períodos; Engenharia Elétrica 5,3 nos anos de cotas UFPR, e após Lei de Cotas os índices decrescem em relação ao período anterior, mas permanecem altos, com 3,6; Medicina com 7,0 e 6,0 nos períodos subsequentes. Ou seja, ingressaram no curso de Medicina da UFPR 7 ou 6 vezes o percentual de sua presença na população estadual.

Para estudantes indígenas não realizamos estes cálculos, porque o banco de dados tem resultados somente de ingresso via processo seletivo (vestibular), ao passo que a maioria dos estudantes indígenas que ingressam na UFPR o fazem via vagas suplementares, que não estão computadas nesta base de dados.

4. Resultados qualitativos

4.1 Grupos de discussão

Foram realizados três grupos de discussão com estudantes, nos dias 7, 8 e 9 de dezembro de 2021. Durante a fase de organização dos grupos de discussão com estudantes cotistas da UFPR, algumas definições quanto à condução da Roda de Conversa. Primeiro, seguir o parâmetro das orientações estabelecidas em reunião no LEPES com equipe de gestão da pesquisa nacional; segundo, adaptar o material ao contexto da UFPR com base

em trabalhos anteriores realizados com grupos de estudantes cotistas; terceiro, definir que a condução das entrevistas fosse conduzida com a autonomia de estudantes cotistas da pós-graduação e sem a presença de professores da instituição, visando horizontalizar a roda de conversa. Diante do contexto de pandemia, a decisão de realização de atividade remota, utilizando a plataforma TEAMS via e-mail institucional dos estudantes da UFPR. A organização logística dos encontros virtuais ficou sob a responsabilidade das pesquisadoras Neli Gomes da Rocha (Doutoranda em Educação/UFPR) Juliana Ertes (graduação Letras) e equipe de bolsistas da SIPAD/UFPR sob a coordenação geral do professor Paulo Vinícius B. Silva.

A divulgação das Rodas de Conversa ocorreu pela via on-line, utilizando CARD distribuídos através das redes sociais, em especial *WhatsApp* e e-mail institucional do NEAB/UFPR (ao qual foi associado *link* de um formulário eletrônico de inscrição), com ênfase no público-alvo entre grupos de estudantes de Pedagogia, Engenharia e Medicina. As inscrições foram distribuídas em três horários de acordo com a disponibilidade dos grupos de estudantes.

O primeiro encontro, dia 07 de dezembro de 2021, contou com a presença de 15 estudantes, dos cursos de Medicina, Filosofia, Matemática, assim como a presença de Coletivo de estudantes do curso de Direito da UFPR. O espaço para a fala ficou aberto por iniciativa do grupo presente e contou com o *start* dos *slides* com perguntas disparadoras quanto à vivência no ambiente acadêmico e a vida universitária na UFPR. Na condução da conversa, todas as pessoas expressaram a sua opinião com respeito dentro do ponto de pauta da Roda de Conversa. Neste encontro primeiro, a presença predominante de cotistas raciais, participantes de programas de bolsas com ênfase na permanência e narrativas de crítica ao baixo número de estudantes negros e negras em cursos de alta procura, como Medicina e Direito.

O segundo encontro, no dia 08 de dezembro de 2021, contou com a presença de três estudantes de graduação, cotistas de escola pública, dos cursos de Ciências Biológicas, de Filosofia, de Geografia e duas estudantes de mestrado e de doutorado, cotistas raciais, dos programas de pós-graduação em Ciências da Informação e de Educação.

O terceiro encontro, no dia 09 de dezembro, teve a participação de três estudantes de graduação, dois de Medicina, uma cotista racial e um cotista social, uma de Pedagogia cotista social.

No conjunto, as Rodas de Conversa envolveram principalmente estudantes que são ativistas em coletivos. Dos três cursos de graduação que foram selecionados para estudo de caso, tivemos uma participação significativa de estudantes de Medicina. De Pedagogia tivemos somente uma estudante, e de Engenharia Elétrica não tivemos participação.

As expectativas dos estudantes em relação à UFPR e aos cursos, antes de iniciá-los, foram heterogêneas. A maior tendência, nas vozes de diversos estudantes que falaram de suas expectativas extremamente positivas, de sentirem orgulho e alegria de ingressar na UFPR, de ingressar no curso que sonharam, de o ingresso na universidade ser a realização de um sonho. Também em relação aos espaços físicos, as expectativas positivas foram relatadas.

Alguns estudantes tinham expectativas relacionadas com a socialização, com conhecer colegas, conversar com as pessoas, conhecer muita gente.

Alguns relatos foram mais ponderados em relação à UFPR, com expectativas de aprendizagem, mas também curiosidade e alguma desconfiança. Determinadas estudantes relataram expectativas relacionadas com conteúdos das disciplinas e com projetos de extensão desenvolvidos em seus cursos. Uma estudante relatou que possuía expectativas muito negativas em relação à UFPR, e especificamente ao curso de Direito e a pauta de igualdade racial neste curso.

A estudante participa de um cursinho pré-vestibular para estudantes negros e periféricos, e o mesmo grupo está organizado em um coletivo de estudantes de Direito. Sua intervenção e de outros estudantes deste coletivo trouxeram diversas análises específicas em seus discursos. Neste caso em específico, a expectativa da estudante em relação ao eurocentrismo do curso e a pequena participação de estudantes pessoas negras no curso foi construída na análise pelo grupo, pois antes de seu ingresso já tinha as informações discutidas por outras pessoas integrantes do grupo. Em função de tais informações, a estudante revela uma expectativa negativa antes de seu ingresso. Segundo seu relato, suas expectativas se confirmaram tanto no que se refere ao currículo totalmente dissociado da participação negra na sociedade, quanto à presença negra no curso ser minoritária.

Percebe-se que o conjunto de estudantes tem expectativas bastante focadas num ideário de universidade pública como lugar de aprendizagem e conhecimento,

características que os estudantes revelam estarem presentes em seus encontros com a UFPR, mas as expectativas tinham um componente de idealização de espaços sem contradições. A estudante, que é ativista com outros estudantes que já eram alunos, tinha expectativas mais "realistas" relativas ao currículo e a presença de estudantes negros em seu curso.

O relato desta estudante e de demais estudantes dos coletivos tem um foco bastante contundente no apoio mútuo como forma de apoio à sua permanência, com o fortalecimento às suas identidades periféricas que puderam se contrapor às normatividades europeias, brancas, de classe média e hetero de seus diferentes cursos. A estudante trouxe alguns detalhes significativos em seu relato sobre seus encontros com a UFPR:

> *"Então, tenho uma experiência muito forte com a UFPR: da primeira vez que entrei numa sala de aula, dos 60 alunos, 5 deles eram negros. Então, por conta desta consciência racial que, depois que você tem ela você não consegue 'des ter'(sic) ela, é... aquele espaço se torna um espaço agressivo e árido para mim. Primeiro porque as discussões não permeiam o meu corpo. Então o tempo todo estudando filosofia do direito, a ideia do sujeito, enquanto a gente era objeto. Então esta filosofia do direito não é para mim. É sentar e ouvir dos professores que a gente tem que aprender os clássicos. Mas quem são os clássicos e por que eles são clássicos?" (X, grupo de discussão em 07/12/2021).*

O discurso apresenta as duas principais críticas formuladas pelos estudantes, A primeira delas é relativa à participação negra no curso, relativamente pequena. A presença de um número pequeno de estudantes pessoas negras em cada turma opera como dificuldade para a participação de estudantes pessoas negras em função de serem uma minoria bastante limitada. No caso específico, o número de 5 estudantes num total de 60 corresponde a 8,3% do total. Caso o total de vagas disponibilizadas para as cotas fossem ocupadas, um percentual de 14% (28% de pessoas pretas, pardas e indígenas, no Paraná, segundo dados do censo de 2010) corresponderia a 8,4 pessoas, o que arredondando

seriam 9. Mesmo se o total de vagas reservadas fossem preenchidas, a proporção de pessoas negras é relativamente limitada. Na análise da estudante no grupo de discussão, esta presença pequena de estudantes opera numa chave de normatividade branca. Estabelecendo dificuldades para os estudantes negros se perceberem como incluídos nas turmas. Mesmo considerando a entrada total, de 14% de cotas para pessoas negras, a presença negra nas diferentes turmas constitui-se minoritária, e o estabelecimento de normatividades brancas torna-se mais plausível. Considerando o quadro de ocupação de vagas das cotas, que fica abaixo dos 14%, o quadro se agrava e tem a tendência de atuar de forma a facilitar o estabelecimento de hierarquias raciais nos ambientes das turmas.

O outro ponto trazido pela estudante é a orientação curricular que não preza nem tematiza a presença negra, inicialmente uma expectativa, em sua experiência na UFPR confirmada pela orientação curricular eurocêntrica. A estudante apresenta uma crítica sobre as escolhas de autores e autoras como "clássicos", que é realizada numa lógica de normalização branca europeia, deixando de fora outras alternativas de pensamento, as que expressam outras formas de compreensão dos fenômenos, desenvolvidas em países dos continentes do Sul.

Em sua análise, a estudante cita a "consciência racial" como definidora de suas percepções acerca da ausência negra na composição das turmas e nos currículos. Estas críticas em relação aos currículos muito eurocentrados também foram apresentadas por outro estudante de Direito, por estudantes de Filosofia e de Medicina. Na Filosofia, um estudante relatou que "principalmente a epistemologia é totalmente europeia", e que o departamento na UFPR é totalmente kantiano, sendo difícil abordarem os pensamentos africanos ou ameríndios.

Outro estudante de Dreito afirma que do ponto de vista da formação técnica seu curso foi bastante adequado, mas que o eurocentrismo faz parte de um processo que atua para dificultar ou impossibilitar a presença negra na UFPR:

> *"Durante a graduação eu vou tendo a percepção de quanto a universidade tenta expulsar a presença negra deste espaço ou desqualificar a presença negra neste espaço. Então, acho que foi ficando mais difícil ao longo da graduação por ir percebendo que isto é um mecanismo da universidade. Que essa é uma*

> *articulação de uma universidade que se pensa muito branca. Então, acho que foi se tornando uma realidade muito ruim até chegar ao fim da graduação." (Y, grupo de discussão em 07/12/2020).*

Este aluno estava no final do curso, no período de realização do grupo de discussão, e sua análise sobre a ausência de espaço para a presença negra na UFPR apresenta aspectos diversos, a matriz curricular eurocêntrica sendo importante, os silêncios em relação ao racismo nos conteúdos das disciplinas; mas também o conjunto de professores e professoras, os espaços de estágios, a pouca representatividade negra nos lugares de poder, a cultura do curso imponente e eurocentrada.

A participação de pessoas negras nos cursos e nos espaços da UFPR foi discutida por diversos estudantes. Uma estudante de Medicina produziu um relato que faz uma avaliação relativa à presença de pessoas negras no curso:

> *"Acabei vendo um evento com turma que tinha se formado em 1900 e lá vai bolinha. Era aquilo, tudo homem, branco, tinha um japonês. Comparando com a nossa turma, vemos o abismo que tem e mesmo assim nós estamos num abismo ainda muito grande!" (Aluna Z, grupo de discussão em 08/12/2021).*

Esta presença negra relativamente pequena entre os estudantes fez parte de diversos outros relatos. Na Medicina, o relato é de uma participação muito diminuta de estudantes negros, e inclusive as bancas de heteroidentificação foram questionadas pelo fato de muitas vezes a presença de estudantes pessoas negras ser limitada nas turmas. Uma estudante fez um relato que não somente no curso de Medicina, mas também em outros cursos da saúde, especificamente na Terapia Ocupacional e na Enfermagem, a participação de estudantes pessoas negras era bastante restrita. No curso de Direito, a percepção de baixa presença negra foi relatada. No relato de uma estudante, a lógica da branquitude é enfatizada: "Mesmo com as cotas, a sala de aula é: Branco, branco, branco! Padrão, padrão, padrão!!" (Aluna T, grupo de discussão em 07/12/2021).

Nos diversos cursos, no entanto, a percepção é que a presença negra é pequena mas tem aumentado ao longo dos anos. No trecho acima, essa análise pelos estudantes fica explícita. Por um lado, a estudante aponta o abismo em relação a gerações anteriores, que eram quase exclusivamente brancas e masculinas. Por outro lado, a grande mudança de perfil ainda apresenta participação da população muito menor que a necessária, por isto a estudante aponta o abismo também na situação atual.

E na percepção de estudantes de diversos cursos, os calouros ingressam em maior número de estudantes negros e também com melhor formação e participação: "os calouros vêm muito grandão, vêm melhor do que nós" (Aluna X, grupo de discussão em 07/12/2021).

Além do corpo discente, diversos estudantes também relataram que seus cursos não têm docentes negros e nem servidoras da administração da UFPR. No caso de existência de docentes negros, estas foram apontadas como episódicas.

Duas discentes apontaram que as pessoas negras estão localizadas nas funções de portaria, segurança e limpeza, atividades que atualmente são terceirizadas nas universidades. A análise das estudantes é sobre a estrutura social que define os espaços sociais de participação na lógica racializada: "Quando vejo uma mulher negra na limpeza, fico pensando 'será que não é uma imposição do sistema'" (Discente W, Grupo de Discussão de 09/12/2021). A reflexão da discente passa pela identificação do seu lugar como mulher negra e pela crítica ao aprisionamento dessas mulheres num papel social único e subalterno.

Ainda há a manifestação de um estudante sobre a pós-graduação em Direito, pelo fato de nenhum de seus colegas cotistas raciais formandos terem sido aprovados na seleção do mestrado, "o que eu acho que já é uma mensagem da universidade" (Aluno Y, Grupo de Discussão de 07/12/2021). A crítica do estudante se dirigiu neste momento ao ingresso no mestrado, que ainda não inclui os estudantes pessoas negras.

Além dos pontos destacados sobre a sua vivência na UFPR, encontramos também bastante heterogeneidade. Diversos estudantes relataram que as expectativas com os cursos foram bem atendidas. Alguns estudantes relataram experiências muito positivas: "Respondendo a sua questão, como tem sido a sua experiência universitária, eu quero expressar isto em duas palavras: excelente e gratidão" (Aluna A; Grupo de Discussão realizado em 09/12/2021); "Eu estou como caloura e cotista no mestrado. Minha

experiência tem sido muito boa. Eu como mulher negra tenho sentido isto. Para mim, estar aqui agora é assim algo grandioso" (Aluna B; Grupo de Discussão realizado em 09/12/2021).

Outra aluna relatou que teve uma experiência positiva no diálogo sobre racismo com colegas de turma:

> *"Eu me surpreendi positivamente na aula de anatomia. Porque eu estou acostumada em Curitiba com pessoas que não têm letramento racial nenhum. Quando entrei na turma e conversei com a galera, tive um pouco de abertura" (Aluna C; Grupo de Discussão realizado em 07/12/2021).*

A aluna relatou que em diversas situações a percepção de racismo era nenhuma por interlocutores diferentes em diversos contextos sociais em Curitiba.

Outro ponto que foi apresentado relaciona-se com as dificuldades encontradas e com o suporte para enfrentar tais dificuldades.

Um primeiro grupo de dificuldades relaciona-se aos conteúdos das disciplinas. Alguns alunos relataram que as dificuldades estavam dentro de suas expectativas e que sabiam que seriam necessários esforços adicionais para acompanharem as disciplinas. Outros discentes relataram dificuldade por ausências de conteúdo de base para compreensão das disciplinas, que docentes afirmavam que eles haviam visto no Ensino Médio, mas em função de restrições de suas escolas (especialmente casos de faltas de professores) nunca haviam se deparado com o conteúdo.

Outro grupo de dificuldades foi relacionado com a pandemia. As dificuldades foram principalmente de ausência de contato com outros estudantes e de carga elevada de atividades remotas: "Fica tudo muito corrido com a quantidade de aulas e encontros virtuais e toda informação de cada disciplina" (Aluno D, Grupo de Discussão realizado em 07/12/2021). Alguns alunos relataram a decepção em terem se preparado para uma intensa vida de convívio social: "Minha expectativa era ingressar e conhecer cada lugar da universidade, daquele campus gigante e lindo. Conhecer e conversar com muitas pessoas" (Aluno E, Grupo de Discussão realizado em 07/12/2021). E a realidade da

pandemia que obrigou o isolamento social. O isolamento social e as atividades remotas foram vividos como processos difíceis e que requereram muita energia.

Um outro grupo de dificuldades é relacionado com a necessidade de trabalho e com algumas barreiras institucionais. A UFPR tem uma série de editais para acesso ao programa PROBEM, com bolsas de permanência, alimentação, moradia e auxílio-creche. Mas alguns estudantes relataram dificuldades em acesso e compreensão das informações e em cumprir os prazos. Uma estudante passou a atuar como voluntária em seu curso para ajudar estudantes dos anos seguintes a ter melhores informações sobre os editais. Outra estudante relatou que tinha auxílio-alimentação, mas na maior parte das vezes o transporte atrasava e ela tinha que entrar diretamente para as aulas (noturnas), perdendo o jantar. Como não estava usando o RU, ela acabou perdendo o direito ao auxílio-alimentação. Ainda relacionado com o RU, foi relatada a sua falta no segundo semestre de 2021, quando algumas disciplinas práticas voltaram à oferta presencial, mas o RU estava ainda fechado.

Por outro lado, os estudantes também relataram o acesso a informações via as mídias sociais da PRAE e da SIPAD, que ajudaram no acesso a formas de apoio institucional. O acesso aos auxílios foi elogiado e definido como principal meio de se manter na UFPR por um grupo de estudantes. Uma das estudantes relatou que pôde comprar os equipamentos necessários para a realização de seu curso, um notebook e um celular, com o recurso que recebeu de auxílio permanência. Outras pessoas relataram o acesso ao programa de empréstimo de notebooks iniciado durante a pandemia.

A falta de equipamento adequado definiu a experiência de grande sofrimento de uma estudante de Medicina. Ela relatou que, após sua aprovação, a família fez um grande esforço e ela comprou um notebook. No entanto, era o modelo mais barato do mercado e não funcionava para as atividades de tabulação de dados que ela tinha em uma disciplina. Por conta do mau funcionamento da máquina, ela viveu situação de denúncia de uma colega, de que ela não havia realizado atividades de grupo, e a seguir situações de isolamento social, de recusa das colegas a acolherem em atividades de grupo, o que determinou sua reprovação. Além disso, acionou vivências relacionadas com o racismo que havia sofrido antes de seu ingresso na UFPR. Algumas vezes, antes do ingresso na UFPR, haviam lhe dito que ela “não tinha perfil para Medicina” e a questão racial ficava implícita, não era expressa nas palavras, mas era comunicada. E ela percebia que o que estavam chamando de perfil para realizar medicina era a condição de raça/cor. Então ela

ingressou e viveu uma situação de reprovação em diversas disciplinas, e a alegria e confiança de ser a representante de sua família na UFPR tornou-se sentimento de incapacidade.

As conversas com a família a fizeram voltar a conseguir energia para continuar. Além disso, obteve os auxílios da PRA, depois o acesso a uma bolsa de pesquisa, o que, junto com o apoio financeiro conjunto da família, permitiu que ela comprasse um notebook adequado para as tarefas. "Então todo mundo se juntou, eu consegui comprar meu notebook, para o segundo período. Nossa, ter um equipamento que entrega o que você precisa é o diferencial" (Aluna F. Grupo de Discussão realizado em 09/12/2021).

No seu relato observa-se que há um esforço coletivo, da família, para que ela continue e tenha sucesso no curso, por vezes registrada de forma explícita, por outras de forma implícita. No relato "todo mundo se juntou" para a compra do notebook, revela-se o papel da rede familiar para a permanência da estudante. O papel das redes de apoio familiares e comunitárias para a manutenção de estudantes pessoas negras na universidade é identificado em pesquisas anteriores às cotas (sobre UFMT, trabalho Anped) e posteriores (LIMA, 2016; ESPEJO, 2016; MARQUES, 2015).

4.2 Avaliação e efeito das políticas de cotas: percepção dos gestores

A busca pelo descortinamento de informações sobre o cenário que envolve a implantação, consolidação e impacto das Ações Afirmativas na UFPR, além de contar com a percepção dos estudantes, considerou também a fala de alguns dos gestores, o que contribuiu para identificar uma pluralidade de percepções sobre a temática em questão.

O contato com os gestores foi realizado via e-mail e também por *Whatsapp*. Apesar da dupla possibilidade de retorno, apenas quatro dos seis possíveis respondentes retornaram o contato, sendo que um deles apresentou uma agenda bastante inflexível, de modo a não ter tempo para agendar entrevista ou responder ao questionário por escrito. Consequentemente, o quadro de entrevistados ficou restrito a três pessoas, cujas funções exercidas são: coordenação de curso, coordenação da Superintendência de Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD e coordenação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE.

Se, por um lado, a inviabilidade de agendamento com metade dos possíveis entrevistados constituiu-se na principal contingência no processo de realização desta

etapa da pesquisa, por outro, o conjunto de percepções declaradas pelos três entrevistados mostraram-se amplamente favoráveis à implantação das Ações Afirmativas, a ponto de indicarem sinais de consolidação da política, enalteceram os resultados alcançados até o momento e ao mesmo tempo apontaram situações que precisam ser melhoradas, de modo que o público-alvo tenha não apenas o direito de ter acesso aos bancos escolares, mas garantias de permanência e acesso ao conhecimento.

Nota-se que as percepções dos gestores enaltecendo as Ações Afirmativas aparecem em diferentes pontos das narrativas, a começar pelo reconhecimento de que elas geram

> *"[...] possibilidade de transformação social. Não há nada mais gratificante que ouvir do discente, na finalização do curso, o relato de estar sendo a primeira pessoa na sua família a estar concluindo um curso da educação superior" (gestor/a 1, 2022).*

De modo complementar, o segundo respondente destacou que o resultado das políticas de inclusão "implica em uma mudança de cultura na universidade" (gestor/a, 2022), perspectiva reforçada por outro apontamento: "elas são vitais para o combate da desigualdade racial" (gestor/3, 2022). Nota-se que o reconhecimento da política social em questão é uma das formas de reafirmar que "[...] todo sistema educativo democrático tem como objetivo principal a melhoria de sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar" (LANGOUËT, 2002, p. 86). De acordo com essa perspectiva, é possível assegurar que promover equidade no acesso ao ensino superior por meio da ampliação quantitativa das oportunidades é também uma forma de expandir as chances de inclusão nos diferentes espaços da esfera social.

O descortinamento de outras partes das narrativas revelou que os gestores entrevistados elencaram também alguns desafios a serem enfrentados no curto e médio e longo prazo, tais como "promover discussões sobre políticas inclusivas em todas as instâncias da universidade e ampliar o acompanhamento inclusivo dos discentes ao longo da sua permanência na universidade" (gestor/a 2). Apresentando perspectiva semelhante, outro apontamento destacou que

> *"[...] há um desconhecimento dos dados, a construção dos indicadores educacionais precisa ser aperfeiçoada, os dados são positivos e podem apresentar informações não apenas sobre o quantitativo de ingresso, mas sobre permanência e conclusão de curso dos estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas" (gestor/3).*

Como é possível ser observado, algumas das colocações reforçam a importância de se atribuir racionalidade científica aos números, de modo a não reduzir o quantitativo de ingressantes e/ou de egressos a uma mera expressão simbólica e numérica. Por esse viés, é possível considerar que analisar o resultado dos dados seria não apenas uma forma de identificar fatores determinantes, o lugar social ocupado pelos formados, mas de reconhecer a efetividade dos diferentes esforços empreendidos em prol do sucesso escolar dos diferentes sujeitos que representam o público-alvo das políticas públicas voltadas para a promoção do acesso ao superior.

Ainda sobre as possíveis mudanças institucionais a serem promovidas, quase que de forma uníssona, outras percepções indicaram o seguinte cenário, a "avaliação institucional ainda não tem tratado amplamente das ações afirmativas", (gestor/a 3, 2022); "se existe avaliação institucional, o escopo de análise costuma ser realizado mediante a avaliação das ações da SIPAD e NAPNE, cujos resultados são divulgados na comunidade UFPR" (gestor/a 1). Medida extremamente importante, mas que indica certa ausência de uma ação conjunta da instituição, ou seja, "quase não se trata da questão de forma abrangente" (gestor/a 3, 2022). No *métier* das observações, a "ausência de adaptação dos projetos políticos pedagógicos da maioria dos cursos de graduação" (gestor/a 2, 2022) também foi outra constatação apresentada e que precisa ser superada. Lacunas que materializam a ideia de que "ainda existem áreas institucionais que não se sentem correspondentes pela permanência" (gestor/a 3, 2022).

Nota-se que os apontamentos indicam a existência de uma estrutura que ainda não promove ações tidas como sendo realizáveis, uma vez que existe capital humano e suporte de diferentes ordens que poderiam promover possíveis aproximações entre os setores, departamentos, coordenações, de modo que todos se tornem coparticipantes da consolidação das ações afirmativas nos mais diferentes espaços da instituição. Agir de maneira interseccional seria uma das formas de desvencilhar-se de qualquer tendência a

ficar restrito ao senso comum, de não reconhecer que "é preciso desconfiar sempre das primeiras impressões" (DURKHEIM, 2011, p.33), das diferentes formas de juízo atribuídas a uma política social que tem apresentado ampla consolidação, cujos resultados têm promovido "uma mudança de cultura na universidade" (gestor/a 1, 2022).

Nesse ínterim, nota-se que as pontuações se complementam e revelam um cenário, cujos avanços sugerem que "as ações de ingressos estão mais próximas de uma modelo ideal, mas ainda é preciso avançar muito no acompanhamento específico (gestor/a 3, 2022), constatação que norteia os desafios que precisam serem enfrentados hodiernamente. De modo mais amplo, alega-se que ainda não há ocupação de todas as vagas, um dado que mostra que as ações não têm sido suficientes, primeiro, não há ocupação de todas as vagas. Alega-se que existem variáveis que impactam no processo seletivo, contribuindo para que alguns candidatos/as não consigam a classificação necessária.

No âmbito das ações voltadas para assegurar permanência e possíveis mudanças no *modus operandi*, "o fomento de políticas estudantis (Bolsa Mec, PROBEM…), mesmo num cenário com ampla escassez de recursos, tem contribuído para a promoção de permanência de muitos estudantes" (gestor/a 2, 2022). Ações que se estendem para alguns dos projetos específicos apenas da SIPAD e do NEAB, os quais contemplam "projetos de fortalecimento identitário, programas de bolsas, programas de extensão e programas que passaram a ter um recorte racial" (gestor/a 3, 2022). Medidas que têm contribuído para tornar o ambiente universitário menos árido (gestor/a 3, 2022), menos estrutural e dando passos para torná-lo num espaço aberto à pluralidade cultural e à diversidade.

4. Síntese conclusiva

A análise do conjunto de resultados contidos nas coletas de dados realizadas permite chegar a algumas conclusões:

De forma geral, os resultados reiteram os realizados em estudos anteriores (PORTO; SILVA, 2008, 2011; CERVI, 2011; 2013; MOREIRA, 2018; MOREIRA; SILVA, 2019):

A hegemonia branca diminuiu com os sistemas de cotas, com um impacto no período de vigência das cotas UFPR entre 2005 e 2012 e impacto mais acentuado no período de vigência da Lei 12.711, 2013 a 2020.

As ações afirmativas propiciaram maior entrada de pessoas negras, mas em proporção abaixo de sua representatividade na população. Num processo histórico de desigualdade racial acumulada, por exemplo nas carreiras de Pedagogia, Engenharia Elétrica e Medicina, cujos dados dos cursos foram analisados no estudo, a entrada de estudantes pessoas negras foi importante para trazer a presença negra para carreiras marcadas pela hegemonia branca, mas insuficiente para orientar as políticas para a igualdade racial.

Os dados de proporção de estudantes negros e "índice de inclusão racial", as razões entre estudantes dos cursos e a participação do grupo de raça/cor na população do Paraná, ajudam a ter uma visão geral sobre a permanência da hegemonia branca, maior na Medicina entre 2005 e 2012, depois na Engenharia Elétrica nos dois períodos, após na Pedagogia primeiro período e a seguir segundo, finalmente na Medicina no período mais recente tendendo a igualdade (que seria valor correspondente a 1).

As pessoas pretas tiveram um índice de inclusão racial, nos dados gerais da UFPR entre 2013 e 2020, que se aproxima da igualdade (0,97), na Pedagogia com participação superior à sua participação no estado, mas na Engenharia Elétrica em menor proporção e na Medicina ainda menor. O resultado indica que a inclusão de pessoas pretas foi maior em curso de menor concorrência e valorização social a inclusão racial, decrescendo nos cursos de maior prestígio social, mesmo com cotas raciais.

As pessoas pardas tiveram no geral da UFPR índices de inclusão racial menores que das pessoas pretas, com proporção um pouco melhor na Pedagogia, na Engenharia Elétrica inferior a este e na Medicina com o valor mais baixo 0,37, no período 2005-2012, e mais alto para pessoas pardas, 0,82, no período 2013-2020. O resultado indica uma possibilidade ampliada para pessoas pardas de ingresso em cursos de alta concorrência após a Lei 12.711.

O índice de inclusão racial para pessoas negras (pretas e pardas em conjunto) tem resultados similares, tendo o geral da UFPR 0,46 no período 2005-2012 e aumento para 0,67 no período 2013-2020; o curso de Engenharia Elétrica com resultados mais baixos entre os três cursos, 0,54 e 0,57, praticamente sem alteração após a Lei 12.711, a Pedagogia com 0,71 e 0,79, valores acima da média da UFPR e incremento no período mais recente, a Medicina com valores extremos, 0,39 no período mais remoto, das cotas UFPR e 0,80 no período mais recente.

O estudo de Moreira tinha uma conclusão otimista relativa ao aumento gradativo de ocupação das vagas de cotas na UFPR. Nos anos 2018 a 2020, porém, o quadro se modificou e experimentamos novas diminuições na ocupação das vagas. A diminuição do total de candidates em 30,3% de 2018 para 2020 ajuda a explicar estes dados. Neste caso, esta queda provavelmente está articulada com a crise econômica que desde 2016 impacta o país, levando em especial as pessoas mais pobres e negras a não terem alternativas de investimento em formação, devido às demandas de sobrevivência. A queda de candidates às cotas PP no processo seletivo de 2020 foi de 47,5% em relação a 2018, e a queda de aprovados foi de 34,3%, ambas acima da queda no geral de inscrições.

Em relação à percepção de estudantes, maioria ativistas em coletivos, os principais resultados foram que a presença negra na UFPR ainda é pequena, e o grande número de pessoas brancas diversas vezes fornece percepção de confinamento social por estudantes pessoas negras. A principal forma de permanência na UFPR desses estudantes tem sido o apoio mútuo, com importância também do apoio material por políticas de permanência e de apoio simbólico em projetos específicos. Os estudantes criticaram as normatividades europeias, brancas, de classe média e hetero dos cursos e dos currículos. Relatou-se que a orientação curricular não preza nem tematiza a presença negra. Nos diversos cursos, no entanto, a percepção é de que a presença negra é pequena, mas tem aumentado ao longo dos anos. Na UFPR, a percepção é que pessoas negras ocupam principalmente espaços subalternos, especialmente nos serviços de limpeza e segurança.

As dificuldades relatadas foram relativas a acompanhar conteúdos das disciplinas, especialmente no início dos cursos. As relativas à pandemia, principalmente de ausência de contato com outros estudantes e de carga elevada de atividades remotas. Outro grupo de dificuldades é relacionado com a necessidade de trabalho e com algumas barreiras institucionais.

Os resultados auferidos na coleta qualitativa podem ser relacionados com os resultados gerais da pesquisa quantitativa realizada nesta pesquisa. As dificuldades relatadas nos anos iniciais dos cursos reiteram os dados de outros estudos e deste mesmo sobre a alta evasão nos anos iniciais dos cursos (Tabela 6 do estudo quantitativo). Ao passo que a taxa de evasão acumulada nos dois primeiros anos de curso é menor para cotistas (18% contra 23% em 2013) nos dados do Brasil, na Região Sul são maiores (26%) para cotistas que para classificação geral (24%). Uma hipótese explicativa para este dado seria relacionado com a presença menor de pessoas negras na população e que, mesmo

com ocupação das cotas, define percentuais relativamente baixos em cada curso e em cada sala de aula. O sentimento de não pertencimento a estes espaços e a ausência de pares foi relatado por estudantes cotistas da UFPR nos grupos de discussão e em estudos anteriores do NEAB-UFPR (PORTO; SILVA, 2011; CERVI, 2013), e pode ser um componente de dificuldade dos estudantes nos cursos, que em escala atuam para indicadores da UFPR e da Região Sul diferentes de outros estados onde a proporção da população negra é maior.

Foram realizadas somente três entrevistas com gestores, que se mostraram amplamente favoráveis à implantação das Ações Afirmativas, indicando sinais de consolidação da política, enaltecendo resultados alcançados até o momento e ao mesmo tempo apontando situações que precisam ser melhoradas, na ampliação de políticas de bolsas, na adaptação dos projetos político-pedagógico dos cursos de graduação, nos processos de avaliação institucional.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de Almeida; MARINHO, Maerbal Bittencourt; CARVALHO, Manoel José de; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações Afirmativas na universidade pública**: o caso da UFBA. Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA. Salvador, Bahia, 2005.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Racismo e desigualdade racial no Brasil. *In*: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (org.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008.

BEVILAQUA, Ciméa B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, 2005a.

BEVILAQUA, Ciméa B. **Relatório de pesquisa:** A implantação do "Plano de Metas de Inclusão Racial e Social" na Universidade Federal do Paraná, 2005b. Disponível em: http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/RelatorioCotas%20UFPR_CimeaBarbatoBevilaqua.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

BORGES NETO, José e BEVILAQUA, Ciméa. *In*: BRASIL/Universidade Federal do Paraná. Processo 14898/04-12 – Universidade Federal do Paraná – **Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR**, 2004.

BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas raciais no Brasil:** a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL/Universidade Federal do Paraná. Processo 14898/04-12 – Universidade Federal do Paraná – **Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR**, 2004.

BRASIL/Universidade Federal do Paraná. **Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR.** Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2015.

CERVI, Emerson U. Relatório sobre impacto da política de cotas na Universidade Federal do Paraná: uma análise dos concursos de 2004 a 2010 quanto à inclusão de pretos, pardos e estudantes de escolas públicas na UFPR. *In*: PORTO, Liliana M.; SILVA, Paulo V. B. (org.) **Relatório de Pesquisa:** Políticas Afirmativas no ensino superior. Curitiba: NEAB-UFPR, 2011. p.113-176.

CERVI, Emerson U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 63-88, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2068. Acesso em: 12 dez. 2021.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (org.). **Cotas raciais no ensino superior:** entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ESSED, Philomena. **Undestanding everyday racism.** London: Sage, 1991.

ESPEJO Trigo Rosa. **Políticas de ação afirmativa**: análise do desempenho e permanência dos cotistas raciais na UFPR. Relatório de pós-doutorado. UFPR, 2016.

HANSELBAG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Tendências da desigualdade Educacional no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 85-106, jan. 2002.

LIMA, Silvia M. A. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná:** aspectos material e simbólico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MARÇAL, José. A. **Políticas da Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e formação de intelectuais negros (as).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Fundação Ford. Orientador: Paulo Vinicius Baptista da Silva. 2011.

MARQUES, Eugenia P. S. **Políticas Afirmativas e de inclusão no ensino superior:** o aceso e permanência de negros e indígenas em duas instituições federais de ensino. Relatório de Pós-doutorado em Educação. UFPR, 2015.

MOREIRA, Claudia R. B. **Políticas de ações afirmativas na UFPR:** impactos sobre a graduação (2013-2017). Relatório de Pós-doutorado em Educação. UFPR, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca:** as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

PORTO, Liliana. Aprovação e implantação da política de cotas raciais e sociais na UFPR: uma luta política em vários tempos e contextos. *In*: PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinicius B. (org.). **Relatório de Pesquisa**: Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Curitiba: NEAB-UFPR, 2011. p. 45-112.

PORTO, Liliana M.; SILVA, Paulo V. B. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. *In*: SEED-PR (org.). **Educando para as relações étnico-raciais II**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_raciais.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinicius B. (org.). **Relatório de Pesquisa**: Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Curitiba: NEAB-UFPR, 2011.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo V. B.; OTANI, Marilene. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. *In*: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos (Org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 222-244.

RESOLUÇÕES do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal do Paraná (CEPE/UFPR): 37/97, 56/03, 85/03, 56/04, 27/05, 53/06, 35/09, 42/10, 44/10, 56/10.

RESOLUÇÕES do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná (COUN/UFPR): 37/04, 41/04, 17/07, 70/08.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do V. (org.) **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, 1988. p. 144-163.

SILVA, Paulo V. B. Políticas de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná. *In*: PIZA, Evandro C.; BERTÚLIO, Dora Lúcia L.; SILVA, Paulo Vinícius B. (org.). **Cotas raciais no ensino superior.** Entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008.

SILVEIRA, Marcos Silva. Algumas questões antropológicas a partir do programa de inclusão racial da Universidade Federal do Paraná. **Campos – Revista de Antropologia**, [*S.l.*], v. 17, n. 2, p. 59-80, dez. 2016. Disponível em:

https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/42962. Acesso em: 04 abr. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.5380/cra.v17i2.42962.

SILVEIRA, Marcos S. Memórias silenciosas. *In*: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos (Org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 139-168.

SOUZA, Marcilene Lena Garcia de. Permanência de negros (as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006. *In*: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia S. (org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

SOUZA, Wellington O.; FERRARINI, Norma Z. Sobre cotas e cotistas na UFPR: pesquisa de opinião de estudantes ingressos antes da implantação do sistema de cotas. *In*: PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinicius B. (orgs.). **Relatório de Pesquisa:** Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Curitiba: NEAB-UFPR, 2011. p.177-209.

SOUZA, Wellington O. Políticas afirmativas e inclusivas na UFPR: avaliação discente. Mesa-redonda realizada no **Seminário de Avaliação das Políticas Afirmativas na UFPR**. Curitiba, UFPR 18 e 19 de junho de 2013.

Capítulo 7

Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados – MS

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Átila Maria do Nascimento Corrêa

Aline Anjos da Rosa

1. Institucionalização da política na UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada por meio da Lei federal n. 11.153, de 29 de julho de 2005, com sede na cidade de Dourados (MS), sendo o resultado de um desmembramento do antigo *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em atividade desde a década de 1970. O *campus* já ofertava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia, e, posteriormente, na década de 1980, foram introduzidos os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática. Em 1991 começaram a funcionar os cursos de Ciências Biológicas, Análise de Sistemas e os Mestrados em Agronomia e História. Em 2000 são criados os cursos de Direito, Medicina e Administração. Atualmente, a instituição conta com 33 cursos de graduação e 26 cursos de pós-graduação.

O município de Dourados apresenta potencialidade econômica, infraestrutura e grande produtividade no setor agropecuário e agroindustrial, em função dos aspectos ambientais, relacionados à biodiversidade da região. Existem duas universidades públicas situadas em Dourados: a UFGD e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), além de um *campus* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). A região da Grande Dourados é composta por 35 municípios. A cidade de Dourados fica próximo ao Paraguai, e essa proximidade é vista como um privilégio para os estudos que abranjam a diversidade cultural e mesmo as características fronteiriças, possibilitando um estudo científico e acadêmico de aspectos econômicos, políticos e culturais presentes

nesse espaço. É importante destacar também que o município abriga a maior aldeia urbana do país com a presença predominante da população Guarani-Kaiowá.

A criação da UFGD é fruto do projeto de expansão e interiorização das universidades públicas adotado Governo Federal a partir do ano de 2005. A expansão da universidade se dá consideravelmente após sua inclusão no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em que são ampliados os cursos de graduação e pós-graduação, aumentando assim a oferta de vagas e o número de docentes e técnicos da instituição. Uma das recomendações efetuadas no documento-base do REUNI, encaminhado às universidades para elaboração de seus planos institucionais, era a ampliação do ensino superior para as demais camadas da população historicamente excluída do ensino superior por meio de políticas afirmativas.

Desde 2019, a instituição está sob intervenção[1] do Governo Federal, quando o professor eleito na consulta pública, Etinne Biasotto, não foi nomeado como reitor. Houve a nomeação da interventora Mirlene Ferreira Macedo. No ano de 2021, ainda sob intervenção, foi nomeado ao cargo de reitor Lino Sanabria, que permanece como reitor da instituição.

Identificamos como as primeiras iniciativas de políticas de ações afirmativa para populações específicas na instituição a adesão ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), no qual as instituições federais e estaduais públicas foram convocadas a apresentar propostas de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas. A iniciativa foi fruto do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá-Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso do Sul, e das comunidades indígenas dessas etnias (UFGD, 2012). A UFGD aderiu ao programa em 2006 e, posteriormente, criou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu.

Outra iniciativa, também para populações específicas, foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que visou apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola, ofertado a partir de 2013, com foco nas populações

[1] Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-bolsonaro-desrespeita-decisao-judicial-e-nomeia-novo-interventor-para-uFGD1 . Acesso em: 03 jan. 2022.

de assentamentos da Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul. Tanto a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, quanto a Licenciatura Educação do Campo, funcionam em regime de alternância entre tempo-universidade e tempo-comunidade. Esses dois cursos são institucionalizados, por meio da criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) no ano de 2012, que garante a oferta regular desses cursos. Nesse sentido, a UFGD passou a ofertar vagas com ensino diferenciado para comunidades indígenas e assentamentos rurais da região. Entretanto, essas iniciativas não abarcaram todos os cursos de graduação. O número de ingressantes indígenas no período de 2013 até 2020 foi de 821, sendo desses, 462 em cursos da FAIND. Em 2018, a instituição criou na FAIND o Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), também com regime de alternância.

A UFGD, ao elaborar seu plano de expansão e reestruturação para o REUNI em 2008, apresentou a proposta de reservar 25% das vagas em todos os cursos e turnos para alunos que cursassem todo o ensino médio em escola pública. Essa medida passou a valer para o processo seletivo de 2009 e perdurou até o processo seletivo ano de 2012 (ROSA, 2016). Não foi proposta reserva de vagas com recorte racial na instituição nem para a população negra e indígena, mesmo sendo reivindicada por alguns segmentos da universidade (ROSA, 2016; AGUIAR, 2012). O que se observou após a implantação dessa política, é que nos cursos mais concorridos não houve diversificação racial (AGUIAR, 2012). Em agosto de 2012, quando a Lei 12.711/2012 foi aprovada, a UFGD reservou 25% das vagas, conforme determina a lei. Neste edital, a UFGD discriminou as vagas de acordo com os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo 2,94% para autodeclarados indígenas, 44,13% para autodeclarados da cor/raça parda e 4,88% para autodeclarados da cor/raça preta, totalizando 51%.

A Resolução do Conselho Universitário (COUNI) n. 47, de 13 de maio de 2013, efetuou a adesão da instituição ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como forma de ingresso regular na instituição, destinando 50% das vagas para esse modelo de ingresso. Nessa mesma resolução, aprovou-se a oferta de 50% de cada curso de graduação presencial, por curso e turno, de acordo com a Lei n. 12.771/2012. Assim, a instituição no processo seletivo de 2014 passou a oferecer duas formas de ingresso regular mediante a realização de concurso seletivo: o processo seletivo vestibular (PSV) e o Sisu.

A UFGD atende, desde 2014, os percentuais previstos na Lei 12.711/2012, entretanto, sobre o preenchimento da autodeclaração para pretos, pardos e indígenas (PPI) há brechas. Desde o início da implementação da reserva de vagas, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFGD alertou a gestão da instituição sobre a necessidade de um procedimento complementar que confirmasse a autodeclaração apresentada pelos convocados que ocupam as vagas reservadas para pretos e pardos na graduação. Entretanto, nenhuma medida foi tomada pela gestão (ROSA, 2016)

De acordo com a pesquisa documental realizada por meio da leitura dos editais de abertura e termos de adesão do Sisu da UFGD, nos processos seletivos realizados no período de 2013 a 2018, não havia nenhum mecanismo de controle da autodeclaração. Assim, para as vagas com recorte racial, a UFGD exigia até os ingressantes de 2018, apenas o preenchimento da autodeclaração de cor/raça. Essa autodeclaração era assinada pelo cotista que optou pela reserva de vagas PPI no ato da matrícula. No preenchimento em relação à cor/raça indígena, solicitava-se a declaração sobre a qual povo ou etnia pertence. Havia menção nos editais, caso se verificasse a ocorrência de declaração falsa, que o convocado pudesse ser penalizado:

> 5.7.2 Perderá a vaga o candidato que não comprovar, na forma e nos prazos estabelecidos, a condição exigida para a ocupação das vagas reservadas.
>
> 5.7.3 Caso se comprove, a qualquer momento, inclusive após a matrícula efetuada, que, sujeitando-se o candidato, ainda, às penalidades previstas no art. 299 do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) (UFGD, 2013).

No ano de 2018, as primeiras denúncias acerca de fraudes nas autodeclarações preenchidas foram protocoladas, especificamente no curso de Medicina e Direito. Parcelas destas denúncias foram apuradas e constatou-se que havia estudantes brancos ocupando vagas para pessoas pretas e pardas (OLIVEIRA, 2019). Em 2019, os estudantes desligados foram reintegrados na instituição por meio de um acordo extrajudicial celebrado entre a reitoria pró-tempore da instituição e sob a conivência de um procurador (SANTOS, 2021).

A UFGD recebeu em 2018, a Recomendação n. 04/2018 – emitida pela Procuradoria da República do Município de Dourados (PGR) – para a realização do procedimento de heteroidentificação nos próximos processos seletivos para ingresso na graduação, sob a égide da Lei 12.711/2012. Em setembro de 2018, o COUNI da UFGD, por meio da Resolução n. 171/2018, aprova a existência das comissões permanentes para validação da condição de acesso às vagas reservadas, declarada pelo candidato convocado para a matrícula e que tenha optado em concorrer às vagas reservadas.

> 3.1. Os candidatos convocados para ocupar as vagas para pretos e pardos pelo sistema de reserva de vagas terão sua autodeclaração verificada pela Comissão Permanente de Validação da Autodeclaração Étnico-racial.
>
> 3.2. As formas e critérios de verificação da veracidade considerarão o conjunto de características fenotípicas de pessoa negra (preta/ parda), os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato.
>
> 3.3 A confirmação da veracidade da autodeclaração pela Comissão instituída pela UFGD é condição obrigatória para efetivação da matrícula (UFGD, 2018).

Em 2019, a UFGD aprova no seu conselho superior a Resolução COUNI n. 54/2019, de 25 de abril de 2019, que estabelece procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação (UFGD, 2019). Neste documento está prevista toda a operacionalização da comissão. Os aspectos essenciais da resolução, como os critérios adotados, são reproduzidos nos editais de cada processo seletivo.

Registra-se também que, a partir do processo seletivo de 2019, o convocado autodeclarado indígena deverá apresentar cópia do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração emitida por liderança indígena, atestando o seu pertencimento ao povo e/ou comunidade indígena (UFGD, 2018). Para a comprovação da condição de pessoa com deficiência (PCD), o candidato terá de

apresentar, obrigatoriamente, Laudo Médico e/ou Laudo Psicológico, que deverá ser emitido em formulário próprio fornecido pela UFGD. O PCD apresenta esses documentos a uma comissão formada na instituição com esse fim, sob a responsabilidade do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAc) (UFGD, 2018).

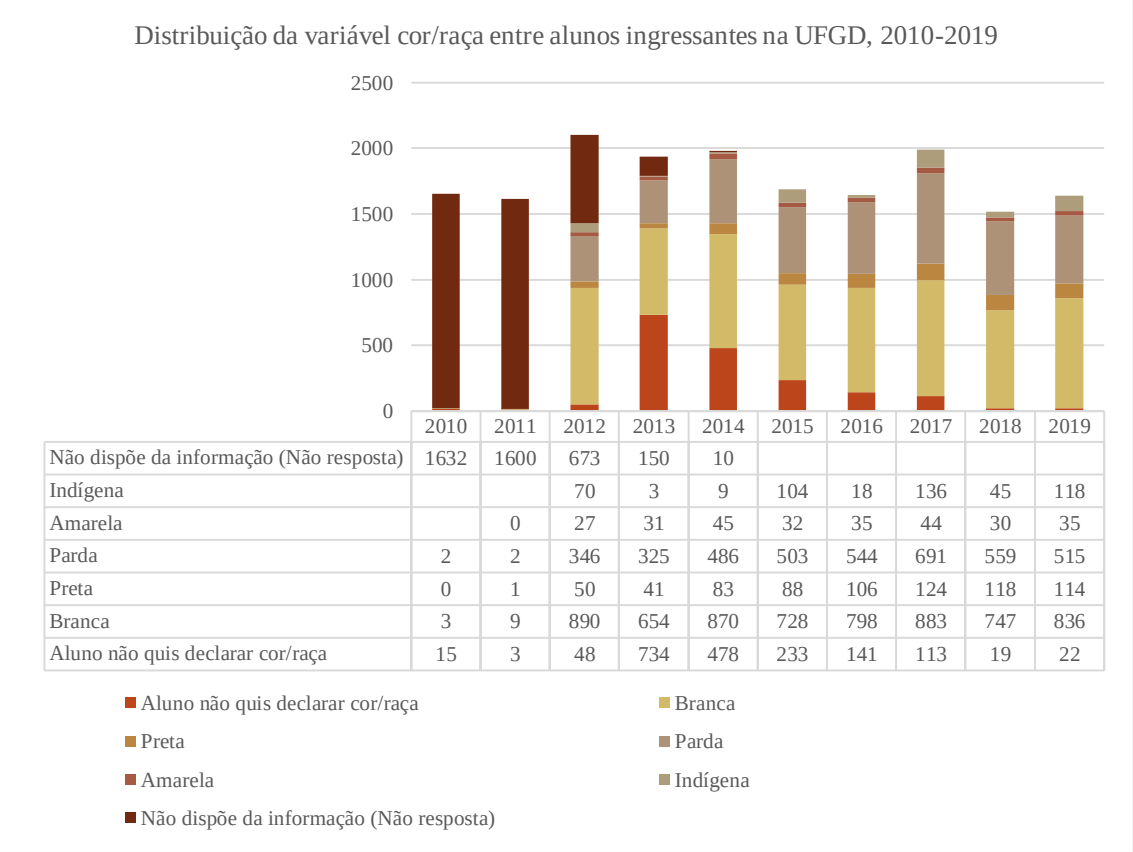
No PSV de 2020, a UFGD reservou em todos os cursos de graduação da universidade, dentre as vagas universais, conhecidas como de "ampla concorrência", uma vaga para autodeclarado indígena. Cabe ressaltar que não foram alteradas as outras formas de acesso determinadas pela Lei 12.711/2012. Essa nova modalidade de ingresso foi solicitada pelo Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN), mediante demandas dos povos indígenas e aprovada pelo COUNI, no dia 3 de setembro de 2019.

1.2 Ações Afirmativas na UFGD e em cursos selecionados

Conforme estabelecido pelo projeto de pesquisa "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros", desenvolvido pelo LEPES/Ação Educativa, foram selecionados os cursos de maior, menor e média concorrência das universidades participantes dos estudos de caso da pesquisa. Foram selecionados três cursos da UFGD para análise: Medicina, Engenharia Civil e Química (Licenciatura). Medicina como curso mais concorrido; Engenharia Civil como curso intermediário; e curso de Química (Licenciatura) como o menos concorrido, de acordo com as notas do Sisu. O curso de Medicina oferta 80 vagas anuais, em regime integral; o curso de Engenharia Civil oferta 60 vagas anuais, em regime integral; e o curso de Química (Licenciatura) oferta 90 vagas anuais, dividido em dois turnos: um matutino e outro noturno. O curso de Medicina é o único que possui duas entradas: uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre letivo. A partir dos dados quantitativos coletados nos dados do Censo do Ensino Superior (CES) 2010-2019, foram produzidas tabelas dos três cursos da UFGD.

Registre-se que a UFGD efetuou a reserva de vagas de 25% das vagas para estudantes oriundos de escola pública no período de 2009 a 2012. A partir do ano de 2013, com a vigência da Lei 12.711/2012, observa-se que há uma mudança no perfil racial dos ingressantes (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos ingressantes UFGD, 2010 – 2019



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não dispõe da informação (Não resposta)	1632	1600	673	150	10					
Indígena			70	3	9	104	18	136	45	118
Amarela		0	27	31	45	32	35	44	30	35
Parda	2	2	346	325	486	503	544	691	559	515
Preta	0	1	50	41	83	88	106	124	118	114
Branca	3	9	890	654	870	728	798	883	747	836
Aluno não quis declarar cor/raça	15	3	48	734	478	233	141	113	19	22

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

De acordo com o Gráfico 1, nos anos de 2010 e 2011 não há a informação referente à raça/cor dos ingressantes. A variável "Não dispõe da informação (Não resposta) é predominante. A partir de 2012, essa variável cai, e desde 2014 não há mais registro dela no CES. No ano de 2012, 42% dos ingressantes da UFGD autodeclaram-se da cor/raça branca, 2% da cor/raça preta e 16% da cor/raça parda. À medida que a lei vai sendo implantada, o percentual de autodeclarados da cor/raça branca diminui, mas se mantém em mais de 50%. Já os percentuais de autodeclarados da cor/raça parda e preta elevam-se: pretos de 2% em 2013 a 7% em 2019; os pardos de 17% em 2013, para 31% em 2019. Os amarelos permanecem estáveis com 2% e os indígenas elevam-se de 0% em 2014 e para 7% em 2019. Registra-se que a variável "Aluno não quis informar cor/raça" apresenta declínio a partir de 2014, chegando a 1% no ano de 2019, o que contribui para elevar os percentuais das demais variáveis.

Na distribuição da variável cor/raça entre alunos ingressantes, matriculados e concluintes na UFGD por cursos selecionados, observa-se que no curso de Medicina da UFGD, no ano de 2010 e 2011, o Censo não dispõe da informação sobre essa variável.

No ano de 2012, no curso de Medicina, 83% dos ingressantes autodeclaram-se da cor/raça branca, 11% da cor/raça parda e nenhum da cor/raça preta e indígena. No ano de 2013, com a adoção das cotas com recorte racial, esse cenário altera-se. O percentual de autodeclarados da cor/raça branca reduz e eleva-se o percentual de pretos e pardos, embora esse percentual nunca ultrapassou 40%, enquanto no estado do Mato Grosso do Sul (MS) a soma de pretos, de pardos e de indígenas corresponde a 51% da população. Registra-se também que no período investigado nenhum estudante autodeclarado da cor/raça indígena ingressou no curso de Medicina da UFGD. Outro dado observado é o elevado percentual de autodeclarados da cor/raça amarela no curso de Medicina (oscilante entre 4% e 8%), quando comparado aos autodeclarados dessa cor no MS (1,22%).

O curso de Engenharia Civil da UFGD foi ofertado pela primeira vez na instituição no ano de 2014, durante a vigência da Lei 12.711/2012. Com relação ao perfil racial, possui uma distribuição da raça/cor mais homogênea. Houve o registro de dois estudantes autodeclarados indígenas no curso. O curso de Química é, entre os três escolhidos para a amostra, o que mais se aproxima da composição racial do MS. No período de 2013 a 2016, os autodeclarados PPI eram de cerca de 40%. No ano de 2017, essa realidade começa a se alterar, e mais de 40% autodeclararam-se PPI, atingindo 45% dos ingressantes.

Entre os matriculados no curso de Medicina, houve a redução ao número de autodeclarados da cor/raça branca de 76%, em 2013, para 57%, em 2019. Em contrapartida, no ano de 2013, ano de instalação da comissão, 13% autodeclararam-se negra (preta e parda). Já no ano de 2019, esse percentual elevou-se para 37%. O curso de Engenharia Civil manteve constante o perfil racial, embora o curso, na sua maioria, é ainda branco (56% na média entre 2013 e 2019). O curso de Química é o que apresenta o percentual mais próximo do perfil racial do MS, entre os três cursos analisados.

Quanto à distribuição da variável reserva de vagas binária (com reserva ou sem reserva) entre alunos ingressantes, matriculados e concluintes na UFGD, observa-se que na distribuição da variável reserva de vaga (nenhuma ou alguma) há predominância da utilização de nenhuma modalidade de reserva para os ingressantes no período analisado.

No que se refere à distribuição da variável “tipo de ingresso entre alunos ingressantes matriculados e concluintes”, nota-se que, até o ano de 2014, o tipo de ingresso predominante na UFGD era o PSV. Essa realidade altera-se em 2014, quando essa posição se divide com o Sisu, embora no ano de 2017 o tipo de ingresso PSV atingiu 72% dos ingressantes. Entre os matriculados e os concluintes predomina o tipo de ingresso pelo PSV.

Os dados sobre o tipo de reserva e cor dos ingressantes mostram que:

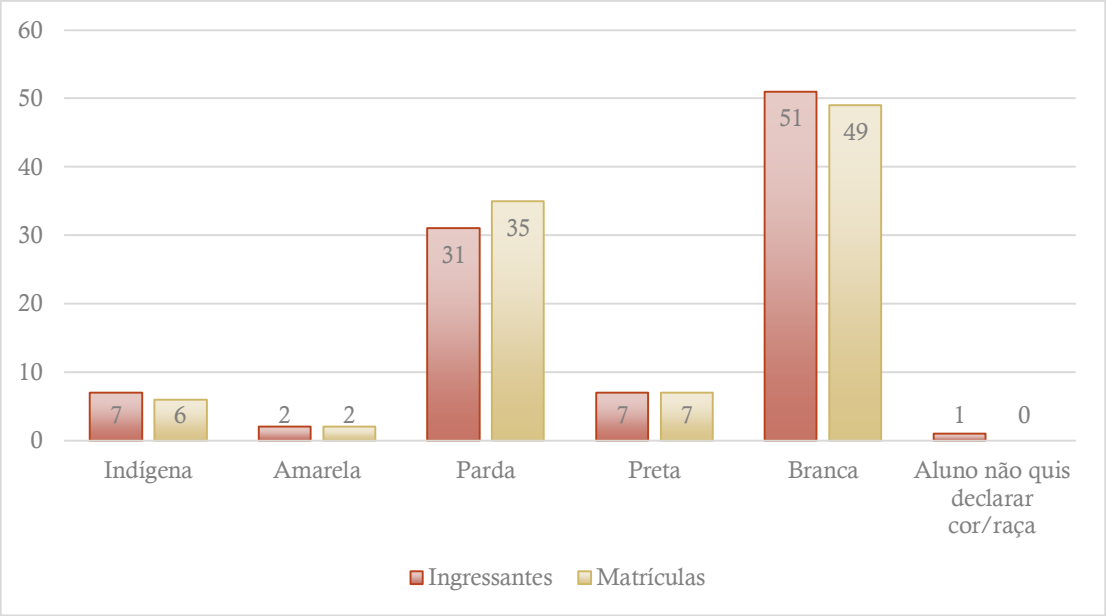
a) na modalidade sem reserva de vagas ou ampla concorrência, os autodeclarados da cor/raça branca e amarela predominam;

b) na modalidade Social/renda familiar + escola pública, os autodeclarados da cor/raça branca predominam;

c) na modalidade Étnico + social/renda + escola pública racial predominam os autodeclarados da cor/raça parda.

Há registros no ano de 2014 de autodeclarados da cor/raça branca ingressando na cota racial (11 registros). Mais de 50% dos autodeclarados da cor/raça preta ingressam por meio das cotas com recorte racial. Mais de 50% dos autodeclarados da cor/raça parda ingressam por meio das cotas com recorte racial. O elevado registro de autodeclarados indígenas ingressando pela modalidade ampla concorrência refere-se ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no qual somente indígenas podem ingressar. Somente a partir do ano de 2016 há mais autodeclarados indígenas ingressando por meio das cotas raciais. No gráfico 2, a seguir apresentamos dados de raça/cor dos ingressantes de 2019.

Gráfico 2 - Comparativo da variável cor/raça UFGD (ingressantes 2019) e a composição raça/cor da UFGD, 2019



Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

O Gráfico 2 mostra uma comparação da variável raça/cor do estado do MS com a composição raça/cor dos ingressantes da universidade no ano de 2019. Quando se compara esta variável, os autodeclarados da cor/raça branca ainda predominam na UFGD. Os autodeclarados da cor/raça parda no MS totalizam 44% da população, enquanto na UFGD são 31%.

A população indígena na UFGD apresenta um percentual superior ao MS. Esse percentual deve ter relação com a oferta de um curso específico para a população indígena existente na instituição. Observa-se que são poucos alunos indígenas matriculados nos três cursos analisados nesta pesquisa (Medicina, Engenharia Civil e Química Licenciatura). Os autodeclarados da cor/raça preta (7%) na UFGD também apresentam percentuais acima do MS (4,9%). Esse dado é um alento para o andamento das políticas de ações afirmativas.

Foi possível observar que a instituição aderiu ao sistema de reserva de vagas de modo total somente no ano de 2014. Há políticas de ações afirmativas específicas desde 2006 que levam em consideração as especificidades da região, como o curso para a população indígena e do campo, além da criação da Faculdade Intercultural e o NAIN, que visa dar apoio aos estudantes indígenas e da reserva de uma vaga em todos cursos para estudantes indígenas partir de 2020.

Apontamos que a informação sobre raça/cor é condição necessária para conhecer o impacto da desigualdade racial na educação superior. Há anos no Brasil vêm sendo criados mecanismos para que a coleta desta informação nas estatísticas oficiais seja realizada de forma correta, como no Censo da Educação Superior. A realização de coleta, o processamento e a análise dos dados desagregados por raça/cor contribuem para a construção de políticas públicas, pois permitem que os sistemas de informação consolidem indicadores que traduzem os efeitos dos fenômenos sociais e das desigualdades sobre os diferentes segmentos populacionais. Observa-se a necessidade de inclusão dessa variável em todos os instrumentos de coleta de dados da instituição.

De acordo com os dados coletados no CES 2010-2019, ocorreram avanços no preenchimento do quesito raça/cor. Ao longo do período analisado, observa-se uma queda brusca da variável "Não dispõe da informação (Não resposta) ", e a variável "Aluno não quis declarar cor/raça" tem baixo registro.

2. Espaço institucional de responsabilidade pela política

Localizamos como espaços institucionalizados de responsabilidade pela política de ação afirmativa o NEAB/UFGD. Previsto no seu regulamento, é o órgão suplementar vinculado à Reitoria que tem como uma de suas finalidades: instituir uma Comissão Permanente de operacionalização, acompanhamento e avaliação das Ações Afirmativas da UFGD. Entretanto, conforme falas extraídas das entrevistas, o NEAB possui recursos humanos e financeiros escassos destinados para acompanhar e avaliar as ações afirmativas na UFGD. Nem mesmo a chefe do NEAB recebe função gratificada para exercer as atividades do núcleo.

Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foram encontrados dois documentos, o primeiro de 2008-2012 e o segundo de 2013-2017. Durante o estudo desses documentos, buscamos encontrar menções as ações afirmativas e/ou propostas da UFGD sobre o tema.

No documento de 2008, fica evidente a preocupação da instituição com o desenvolvimento regional, ao destacar que: "O maior compromisso social da UFGD é a construção de uma sociedade mais justa, enfatizando a contribuição para inclusão social e o desenvolvimento da região" (UFGD, 2008, p.30).

A primeira e a única menção de ações afirmativas no PDI de 2008 aparece quando se fala sobre a programação de abertura de cursos fora da sede em que aparece: "É preciso antes de tudo consolidar os cursos existentes em nossas unidades e ampliar políticas afirmativas de graduação para que seja possível vislumbrar a programação de abertura de cursos fora da sede da Universidade" (UFGD, 2008, p.44).

O segundo PDI de 2013-2017 foi prorrogado pela Resolução COUNI n. 231 de 20 de dezembro 2017, e sua vigência foi ampliada para dezembro de 2020. Nesse documento foram encontradas menções de Ações Afirmativas, cotas, programas que contribuem para o acesso, permanência e pertença. A primeira menção evidencia que nesse momento a instituição já cumpre a Lei de Cotas e adotou outras estratégias:

> Na UFGD, já se cumpre a Lei de Cotas. A UFGD tem evidenciado sua preocupação e compromisso político com a democratização do acesso e a permanência dos estudantes. Além do sistema de cotas, adotamos a descentralização dos locais de aplicação das provas de vestibular, isenção do pagamento da inscrição para estudantes de baixa renda e convênio com a Secretaria de Estado da Educação para isenção de todos os candidatos originários das escolas estaduais (UFGD – 2013, p.30-31).

A seguir são consolidadas as principais potencialidades em que a instituição destaca quanto à diversificação nas formas de acesso e o sistema de cotas sociais étnico-raciais. Ao tratar da organização didático-pedagógica da Instituição, foi encontrada a última menção do documento sobre cotas em que é realizada uma reflexão:

> No que se refere às formas de entrada dos estudantes, a adoção de um sistema periódico de avaliação do vestibular e o estabelecimento de cota para escola pública de 25%, definida no projeto REUNI da UFGD, para 50%, de acordo com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, tem sido um avanço. Mas, sem dúvida, avançar no processo de democratização do acesso à universidade levou a UFGD à adesão do SISU, a partir de 2013, entendendo

> que as vagas de uma universidade pública precisam ser universalizadas (UFGD, 2013, p.85).

Nesse PDI foram encontradas maiores menções aos programas de ações afirmativas e uma maior discussão do tema, evidenciando maior preocupação da universidade com as ações afirmativas. Atualmente, o novo PDI da instituição se encontra em etapa de formulação.

A instituição anunciou em seu portal oficial[2] em 2018 que, a partir de 2020, todos os cursos de graduação da universidade reservariam uma vaga, dentro das vagas de ampla concorrência, especificamente para indígenas, na Resolução COUNI n. 171, de 3 de setembro de 2018.

Um único programa de incentivo à pesquisa foi localizado, cujo critério para ingresso é ter acessado a universidade por meio da reserva de vagas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que possibilita a participação em atividades acadêmicas de iniciação científica.

A UFGD possui na sua estrutura organizacional, os seguintes órgãos suplementares vinculados à Reitoria da UFGD, que atendem populações específicas:

- O NEAB, que atua na organização de eventos, encontros e seminários para promover discussões sobre as temáticas com relação à implementação da Lei 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino da História da África e História da Cultura Afro-Brasileira e História Indígena e acompanhar a Lei 12.711/2012.

- O NuMIAc, que tem como finalidade oferecer as condições necessárias de apoio e orientação à comunidade para a promoção da inclusão acadêmica e social dos estudantes com deficiência. O NuMIAc é o setor responsável por validar o laudo médico dos candidatos que optaram pelo ingresso na condição de PCD através da Lei 12.711/2012.

[2] Reserva de uma vaga por curso para indígenas na UFGD. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/noticias/ufgd-aprova-nova-politica-de-reserva-de-vagas-para-indigenas. Acesso em: 31 jan. 2022.

- O NAIN, que é um núcleo que estimula e promove ações de ensino, pesquisa e extensão para orientar a temática das identidades interculturais e pluriculturais dos povos indígenas.

- O Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual (NEDGS), um órgão suplementar vinculado à Reitoria, que se propõe a sensibilizar a comunidade acadêmica da necessidade de enfrentamento às violências contra as mulheres e contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais, Queer, Assexuais, Aliados entre outros (LGBTQIA+).

Registra-se a ausência de política para ingresso no ensino de graduação para a população quilombola, refugiados, imigrantes e LGBT+. Observa-se que a execução das políticas afirmativas ocorre por meio dos professores e professoras negros/as, majoritariamente da Educação e Ciências Sociais, com a colaboração de docentes brancos de outras áreas, que são minoria. É marcante a participação dos servidores administrativos que realizaram capacitação para participarem das comissões de heteroidentificação e contribuem na implementação das políticas afirmativas.

O NEAB teve um papel predominante no início das denúncias sobre as fraudes, pois o conhecimento jurídico e acadêmico da coordenadora responsável pelo núcleo foi de extrema importância na condução dos processos e contou com apoio da reitoria na época. Atualmente, além do NEAB, os integrantes das comissões de heteroidentificação acompanham e auxiliam os pró-reitores de graduação que, mesmo sem terem conhecimento sobre a política, seguem a legislação vigente.

3. Posicionamento dos cursos sobre as políticas afirmativas: As percepções do/as entrevistados/as sobre a implementação das políticas afirmativas na UFGD

Nesta seção apresentamos as percepções/aspectos dos/as entrevistados/as que atuam na implementação das políticas afirmativas na UFGD e ocupam funções de gestão e acadêmicas, incluindo profissionais que participam da comissão de heteroidentificação, que totalizam 7 entrevistados. Não foi possível realizar entrevistas com dois gestores convidados, que não responderam às tentativas de comunicação da equipe.

3.1 Entrevistada 1

A entrevistada 1 autodeclara-se branca, embora apresente dúvidas com relação ao seu pertencimento racial. As reflexões vão no sentido de que a UFGD atende à norma estabelecida pela Lei 12.711/2012, que oportunizou a inclusão de diferentes grupos na universidade e trouxe novos desafios à instituição. Sua fala menciona os processos operados pela instituição para o ingresso de estudantes de escolas públicas e os recortes previstos para incluir diferentes grupos étnico-raciais, salientando a importância da implantação da comissão de heteroidentificação e seu papel na formação da identidade. Pontua também os desafios acerca da permanência material dos cotistas, que acessam as bolsas da assistência estudantil por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assevera que a pandemia da covid-19 demandou novos desafios para assistência estudantil.

A entrevistada reconhece os avanços gerados pela implantação da Lei 12.711/2012, e que a realização desse tipo de entrevista ajuda o gestor a pensar as políticas afirmativas na instituição. Seguem extratos da entrevista:

> *"Nós temos além dos 50% de reserva que atende a lei; na UFGD temos uma vaga a mais, que foi retirada da vaga universal, uma vaga para indígena. Então, é uma coisa que nós colocamos aqui, pela característica na nossa região, temos aqui uma das maiores reservas indígenas, então achamos interessante ter uma cota específica para indígenas em todos os cursos no vestibular."*
>
> *"Eu percebo que a área de humanas tem uma visão diferente com essas questões de currículo, eles conseguem fazer uma discussão interdisciplinar, a PROGRAD está focada em buscar uma discussão em relação à raça e esses temas transversais."*
>
> *"Acho que as ações da UFGD em prol da implantação da lei podem melhorar bastante, nós temos um discurso e uma força de vontade voltada para a inclusão, principalmente de alguns cursos, que têm mais forças que outros. Mas dos cursos que buscam a inclusão, é um pouco melhor... porém, a UFGD atende*

esses quesitos, principalmente de normativas." (Entrevistada 1, 2021).

No último bloco, os questionamentos sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não foram respondidos, mas indicou-se a necessidade e contato com o setor responsável.

3.2 Entrevistado 2

O entrevistado declara que não tem informações detalhadas sobre o processo de implementação da Lei 12.711/2012 na instituição e desconhece programas específicos para o público-alvo da política na UFGD e no seu curso. As respostas às perguntas foram universalizantes e generalizantes, e apresentaram uma postura de defesa de uma universidade pública mais igual. As respostas seguiram o desconhecimento sobre o assunto. O "não sei" acompanhou todos os blocos de resposta. Ainda, o entrevistado afirma que seu curso não oferta disciplinas para a ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais). Faz menção aos impasses da universidade, que contribui para a fragilidade na implementação das políticas, já que elas, apesar de existirem, não são compartilhadas de forma ampla nas universidades, mesmo por aqueles que integram o NEAB.

"Não conheço a Lei 12.711/12 e nem sei sobre sua implementação, participo de debates sobre a temática, mas não em específico da lei."
"A gente tem algumas ações para acesso, porém elas não são suficientes, não há um grande debate nem grandes discussões sobre a temática no nível institucional."

"Avalio as políticas de ações afirmativas como necessárias, elas precisam ser cada vez mais expandidas. Para mim, elas são de extrema importância" (Entrevistado 2, 2021).

3.3 Entrevistada 3

A entrevistada autodeclara-se da cor/raça branca e afirma que não existe na CPA (Comissão Própria de Avaliação) nenhuma relação com os ingressantes beneficiários da política de cotas. A entrevistada afirma não conhecer nada sobre a Lei 12.711/2012 na UFGD, somente menciona que faz mais de dez anos que é debatida e implementada. A entrevistada diz que possui muito trabalho e informa que são outras áreas que devem ter esses dados, e ainda enfatiza seu afastamento para afirmar que desconhece o assunto. Isto é, para além do desconhecimento em constantes respostas como: "não sei", a justificativa é que tal conhecimento não é compartilhado e que não existem pesquisas. Segundo ela, as ações parecem mais individualizadas, de alguns professores e mesmo de alguns estudantes. De maneira individual, ela afirma a ideia de que as políticas não deveriam existir, pois apenas denunciam o racismo e deveríamos ter uma sociedade mais igual. Ela, ao final, se desculpa por desconhecer sobre o assunto, e justifica tal fato por questões pessoais.

3.4 Entrevistada 4

A entrevistada autodeclara-se branca e reconhece a importância da Lei 12.711/2012 para a inclusão no curso que coordena. Salienta que não há debate institucional sobre a política na instituição. Ainda reitera que parece que as ações são individualizadas, já que a instituição não promove debates e ações e coletas de dados na ampliação do debate. Assume certo desconhecimento sobre a atuação da Comissão de Heteroidentificação. Ela possui um discurso da responsabilidade da universidade pública em prol dos estudantes e a importância das políticas de acesso, e ressalta sempre a importância da permanência. Uma de suas ponderações é a não existência de estudantes indígenas no curso de Medicina. A entrevistada dá ênfase como uma das demandas mais urgentes no curso as demandas dos estudantes PCD, e que a mesma mantém contato como o NuMIAc, órgão responsável na instituição destinado a oferecer um serviço de orientação acadêmica e profissional aos estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Seguem alguns trechos da entrevista:

"No curso de Medicina existe a inclusão, estou sempre em contato com o NuMIAc. No nosso PPC a gente fala sobre ele, na verdade, ele cita a lei e fala sobre o NuMIAc."

"Eu nunca fui chamada, não trabalhei nada sobre ações afirmativas; acho que ano que vem vou ter que buscar para trazer para o curso de Medicina a vontade de implementar as políticas, vai ter que vir da base."

"As políticas de ações afirmativas precisam ser melhoradas dentro da universidade, outros assuntos estão com mais importância, eles estão esquecendo das políticas afirmativas, eu acho que tem que ter." (Entrevistado 4, 2021).

3.5 Entrevistado 5

O entrevistado autodeclara-se negro e reitera a importância da existência das cotas, e ainda comenta que a UFGD foi uma das primeiras no Brasil a consolidar tais ações. Em todos os blocos, o entrevistado reitera o contexto social, as vulnerabilidades, a importância da permanência e ainda a necessidade de se ampliar tais ações. Essas ações podem ser ampliadas pelas demais pró-reitoras, além da pró-reitoria de graduação. Aponta o NEAB como órgão da instituição que acaba fazendo a ponte, o diálogo necessário com a comunidade e a instituição.

Pontua que o avanço não se deu para além da legislação. Seria necessário a inserção de novas epistemologias, dos saberes produzidos por negros na universidade. Considera a UFGD uma referência, e uma vanguarda nas cotas, mas permanece na obrigatoriedade; ela não amplia tais ações por meio de financiamentos, obrigatoriedade de disciplinas e um espaço para ampliar tais questões, inclusive no financiamento estendendo-se a todos os programas e dos concursos públicos.

O entrevistado, em suas reflexões, pontua os desafios em diversas áreas para uma efetividade de ações afirmativas na universidade, dando ênfase à necessidade do controle da evasão. Menciona a necessidade de realização de análises quantitativas mais ampliadas e aprofundadas, pois, em certos cursos, as vagas com recorte racial não são ocupadas pelo

perfil desenhado pela política, pois quando as vagas destinadas à PPI não são ocupadas, estas são remanejadas para a ampla concorrência.

Repara na necessidade de acompanhamento do acesso, do ingresso e da permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas com recorte racial, principalmente no impacto da ocupação dessas vagas no contexto pandêmico. Destaca que a pandemia acabou por atingir mais negros e pobres, e isso impacta o acesso e a permanência. Assim, a covid possui um caráter excludente de recorte social e racial. As ações no combate ao racismo acabam ainda por ser de resistência de alguns estudantes e de ações individuais dos professores.

Salienta o papel da Comissão de Heteroidentificação na formulação das normas que orientam os editais de seleção que ofertam vagas para autodeclarados negros/as. Menciona também que a comissão é essencial no papel pedagógico para evitar fraudes, mas também ensina sobre as questões raciais.

> *"As políticas de cotas têm avançado bem, a UFGD foi a primeira do Centro-Oeste a aderir as cotas em todos os cursos e programas de pós-graduação, mas atualmente não é uma prioridade institucional fortalecer essas políticas, já foi uma prioridade, mas no momento não é."*
>
> *"A UFGD não tem nenhum setor administrativo formal, algumas instituições têm pró-reitoria de inclusão e diversidade, tem coordenadorias, diretorias. A UFGD não tem nem nenhum setor formal para tratar desse diálogo, ela tem o NEAB, que é um núcleo, mas não é formal como outras instituições tem."*
>
> *"A Comissão de Heteroidentificação tem um papel preparatório, de editais, organizacional, no que se refere às cotas, tem o papel da heteroidentificação em si e tem um papel posterior. Quando isso é judicializado, a comissão também tem essa formação jurídica e de divulgação, por meio de diálogo com a sociedade, por meio de lives e eventos."*
>
> *"Existiram e existem problemas na implantação da comissão; a nossa comissão, como ela não parte do setor administrativo, ela*

parte dos pesquisadores. tem uma vantagem boa, pois ela tem autonomia, ela não responde a um setor e sim ao COUNI; ela não está sujeita a uma canetada, mas falta o suporte institucional. Aqui o suporte é o mínimo, a comissão deve se virar com sala, com equipamento, agendamento de carro, esse é um problema da comissão" (Entrevistado 5, 2021).

3.6 Entrevistada 6

A entrevistada autodeclara-se como negra e em todos os blocos pontua a importância das lutas antirracistas na busca por uma justiça racial. Pontua que as lutas devem atuar em paralelo pela ampliação do financiamento e marcadamente por ações importantes que podem ser de forma coletiva, institucional e também individual. Cita o coletivo negro denominado de NegrAção, que foi o primeiro coletivo da UFGD, que, entre suas finalidades, visa ampliar o debate do acesso à educação superior para a população negra. Registra preocupação com relação ao acesso e à permanência dos estudantes por meio das cotas, seja na Graduação ou na Pós-graduação, no contexto pandêmico.

A entrevistada reconhece a Lei 12.711/2012 como um avanço, entretanto, não pontua que podemos ficar reduzidas a ela. Para além da lei, é necessário um conjunto de ações e metas, planos e estratégias para o Estado brasileiro. As políticas de ações afirmativas devem ser pensadas de forma interseccional, levando em conta diferentes marcadores sociais, como a questões de gênero, etapas geracionais, raciais entre outras, para não produzir outras invisibilidades homogeneizantes. Registra que a história da educação tem sido de exclusão e de invisibilização.

A entrevistada ressalta o papel do NEAB da UFGD como um órgão de participação coletiva, que entre seus membros figuram representantes das unidades acadêmicas, que buscam formular uma política de ação afirmativa que articule vários órgãos, programas da universidade. Identifica que a política de ações afirmativas não é debatida nos conselhos de diretores, de núcleos estruturantes, e isso é uma naturalização do racismo dentro da universidade e fora dela. O combate ao racismo possui história, possui trajetória e, sim, deve ser ampliada diante dos ensinos híbridos na pandemia. Muitos estudantes tiveram problemas com a pandemia no antes, durante e pós. Ainda, a

pandemia não foi pensada de maneira interseccional e vulnerabilizou mais alguns grupos sociais, principalmente indígenas e negros. Seguem alguns extratos da fala da entrevistada:

> *"O NEAB é um território simbólico e ocupa um espaço geográfico fundamental no campus para pensar sobre a reflexão das trajetórias e percursos dos estudantes negros como sendo de legitimação contra o racismo. Existem desafios e a ampliação de debates e ações é seguramente um processo em diálogo com a comunidade institucional e a própria sociedade. "*
>
> *"Os problemas na comissão existem, a falta de remuneração, dificuldade em apoio técnico para a execução da comissão, é tudo filmado, nós precisamos de um técnico que acompanhe e filme o processo, nós utilizamos as salas da universidade, são alguns dos muitos entraves que ainda enfrentamos. " "Temos conseguido avançar no diálogo com a Pró-reitoria de Ensino para que se comece a discutir as questões relativas a ERER nesse momento de revisão de projetos pedagógicos. "*
>
> *"O NEAB possui um espaço físico com uma minibiblioteca para que os alunos possam frequentar o espaço, fazer suas atividades e compartilhar vivências" (Entrevistada, 6, 2021).*

3.7 Entrevistada 7

A entrevistada autodeclara-se negra da cor/raça preta e ressalta a importância das ações afirmativas e da ampliação do debate. A entrevistada fala sobre a importância das comissões de heteroidentificação. Os apontamentos giram em torno de alguns desafios institucionais frente à Comissão de Heteroidentificação e o desconhecimento do papel da comissão. Pontua que esse desconhecimento termina muitas vezes por fomentar o racismo. Tal discurso é propagado pela mídia, que acaba por influenciar no acesso de candidatos às vagas, seja pelo medo, seja pelo racismo institucional, e se tornam resistentes às mudanças por uma sociedade mais igual. As ações na Comissão de

Heteroidentificação necessitam de mais apoio institucional, como uma equipe que de apoio.

> *"Conheço a Lei 12.711/12 e conheço seu processo de implementação. Na UFGD existia certa resistência sobre a reserva de vagas a cotistas negros, pois no início não existiam bancas de heteroidentificação."*
>
> *"Participar da Comissão de Heteroidentificação conta como currículo pros estudantes de pós-graduação, mas acaba sendo um trabalho voluntário para técnicos e professores. O deslocamento de pessoal e equipamentos depende dos pedidos da comissão, parece que estamos pedindo um favor, pedindo um favor para instituição, sendo que deveria ser uma coisa pronta"*
>
> *"As ações no sentido de proibição de fraude, por meio das comissões, vêm sendo feitas, o cumprimento das reservas de vagas é feito no sentido de garantir a entrada."*
>
> *"Cumprindo a resolução nacional, a universidade começou a ampliar a oferta de vagas para os PPI. Hoje existe a oferta, não quer dizer que seja ocupação reservada para os PPI" (Entrevistada 7, 2021).*

Por meio dos trechos das falas dos entrevistados, fica evidente a concordância com a adoção da política e ações afirmativas por meio da Lei 12.711/2012. Observou-se uma unidade nas falas com relação aos resultados e aos desafios. Nas falas dos entrevistados 2 e 4, fica evidenciado o pouco conhecimento sobre as ações afirmativas e sua institucionalização dentro da instituição. Observa-se também a falta de conhecimento sobre movimentos sociais e questões das realidades dos estudantes, como a permanência simbólica e material. Os entrevistados que possuíam maior conhecimento sobre essas políticas, sobre a institucionalização delas e o que elas apresentam de desafios e benefícios, são os

que têm um contato direto com essas políticas, professores que pesquisam aspectos relacionados às ações afirmativas.

4 – Roda de Conversa: posicionamento estudantil sobre permanência material e permanência simbólica

Esta seção apresenta uma síntese das percepções dos/as estudantes/as que participaram da entrevista por meio de uma *live* no dia 27 de novembro de 2021, na programação da Semana da Consciência Negra, realizada pelo NEAB/UFMS, sob a coordenação da professora Eugenia Portela (UFGD/UFMS). A *live* está disponível no Facebook do NEAB/UFMS. Trata-se de uma análise e não transcrição de falas, pois o objetivo é integrar a outros estudos que estão sendo realizados concomitantemente para averiguar as diferentes interfaces da implementação da política afirmativa na UFGD.

Participaram da Roda de Conversa cinco estudantes dos cursos de Geografia, Direito, Medicina. A maioria dos participantes era vinculada a movimentos sociais negros, como a NegraAção, e participavam ativamente também do NEAB da UFGD. O contato com os alunos foi facilitado por sua atividade dentro desses espaços e, por esta participação, alguns até se conheciam previamente. Não foi possível realizar a segunda Roda de Conversa, que seria com estudantes cotistas, devido à dificuldade de encontrá-los de maneira geral, pois por causa da pandemia, a instituição estava com aulas remotas, o que dificultou a localização e o contato.

É relevante considerar que, além dos aspectos materiais relacionados à permanência, existem fatores subjetivos e interpessoais, inerentes a cada trajetória, que implicarão de forma diferenciada na permanência no espaço da universidade – a permanência simbólica (SANTOS, 2009). A cultura acadêmica possui códigos próprios construídos a partir do referencial da universalidade e igualdade. A democratização do acesso à educação superior torna o espaço acadêmico mais plural, mas as estruturas rígidas e formais continuam inabaláveis. As políticas de acesso promoveram uma mudança no perfil dos jovens que ingressam na educação superior, mas não promoveram mudanças na cultura acadêmica, no currículo, nos aspectos que serão determinantes ao êxito ou fracasso dos estudantes.

Para os ingressantes pretos, pardos e indígenas, além da permanência material, há a permanência simbólica, com as dificuldades de adaptação, num espaço que historicamente atendeu a população majoritariamente branca. A universidade ainda

reflete o eurocentrismo presente na sociedade. Conforme assinalou Coulon (2008), o estudante, ao ingressar na universidade, precisa adquirir o *status* de igual, compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária.

As políticas de permanência deveriam alcançar a todos estudantes em sua trajetória acadêmica, enquanto as políticas de assistência estudantil deveriam ser destinadas àqueles em situação de vulnerabilidade, quais sejam, os estudantes que não contam com o apoio familiar, que possuem um histórico de escolarização deficitário e dependem majoritariamente dos recursos institucionais para permanecer na universidade.

O participante 1, já inicialmente, se identifica como trans e negra, e pontua que, mesmo sabendo das pautas dos recortes raciais e de gênero, compreende que as questões são distintas e complementares.

Assim, já se enfatiza nessa análise como o discurso racial precisa consolidar-se na área da interseccionalidade, ao considerar que corpos negros, a depender das identidades de gênero, sofrem experiências e exclusões distintas em relação a outros grupos. Não se tem nenhum interesse em estabelecer critérios hierarquizantes, mas em apontar como o debate e a reflexão de professoras negras trans estão constantemente em evidência e trazem tal questão como ponto a ser ampliado nas pesquisas.

Ser negro é um papel político e representa um coletivo de lutas que confrontam uma sociedade racista e normativa. Dessa forma, um corpo negro já é compreendido como um dos eixos estruturantes de identidades sociais que ao longo do tempo vem assumindo voz com a reivindicação de pertencimento e de produtor de culturas e experiências legitimadas por muitas lutas.

No Brasil, de maneira específica, o racismo ainda é reprimido, seja na voz dos estudantes pela ideia racial de uma sociedade que ainda não se assume racista, mas que diariamente estrutura-se na exclusão de negros, e de forma específica nas universidades, em espaços declarados como de confrontos e de privilégios de um grupo naturalizado como branco. A naturalização da branquitude em espaços de privilégios é um dos temas recorrentes expostos pelos estudantes. Tem-se na antinomia entre brancos e negros nas universidades, aos primeiros ainda um discurso de norma padrão de humanidade, e aos negros o do silenciamento.

A repressão ocultada, velada, que estabelece uma dominação entre brancos, sejam enquanto professores, principalmente na faculdade da Medicina, como exposto pela

estudante, realça como tais espaços são ocupados por uma maioria de brancos com naturalidade em um espaço de poder. Já que no discurso apenas os estudantes negros conseguem perceber as violências em um espaço onde se tem como maioria professores brancos, observa-se o racismo estruturado e que insistentemente procura invisibilizar tais grupos.

Nesse olhar apurado de estudantes negros, os corpos negros em um espaço naturalizado para brancos são gradativamente rompidos pela geração de estudantes cotistas e negros que mudam a ordem e subvertem as estruturas sociais. As questões, então, seguem alguns depoimentos importantes, que serão mencionadas, e as respostas serão, de maneira geral, pontuadas e analisadas como base de reflexão no combate ao racismo. Tal premissa comporta não apenas um norte epistemológico, mas também experiências que se somam em grau e orientam possibilidades, que são compreendidas dentro de sonhos, desejos em ingressar em uma universidade pública. Assim, ingressar em uma universidade pública é um ato político. Romper com as gerações anteriores por cursar uma graduação carrega também a responsabilidade de abrir caminho para outros, o que é essencial. É como se a luta de mais de dez anos da Lei 10.639/2003 ainda persistisse em grupos geracionais que são os primeiros a acessar a universidade pública.

O sistema de seleção, por mais que esteja avançado, ainda guarda um sistema velado racista e possui, em seu seio, a quebra de paradigmas de, além de ser negro, se tem que lutar e romper com um sistema de vulnerabilidades e exclusões familiares que antecedem tais experiências.

Em um segundo momento, os estudantes falam das estratégias informais de permanência dos discentes, e é quando, para além de se ter conquistado incialmente um sonho, se dá a avaliação das vulnerabilidades e de questões socioeconômicas como um desafio e impedimento. Alguns dos estudantes não eram de Dourados e precisavam que as burocracias das bolsas e moradia fossem organizadas de forma rápida. Para além disso, nas moradias estudantis ainda se tem, com base nesses relatos, a composição de vulnerabilidades advindas de um Programa que é muito burocrático; sua manutenção ainda sofre com falta de água e falta de comida, ainda existem as denúncias no momento pandêmico da covid, em que não se tinha acesso à internet.

Ainda, a moradia estudantil é alvo da polícia,[3] e ao se pensar em corpos negros, tais vulnerabilidades indicam a perseguição em relação aos jovens negros. Então, resistir é um processo de dores advindo de perseguição, exclusões constantes na tutela jurídica de proteção aos estudantes que utilizam, por vezes, tais programas e necessitam deles para se manter.

Falar em permanência como ato apenas da materialidade, de se ter onde morar, o que comer, de acesso à internet ao se tratar de negros, é uma violência pautada em preconceitos velados e práticas de dominação e subordinação desses corpos na sociedade. Vejam, se em um momento pandêmico o acesso ao estudo é por meio do uso da internet, e ele é negado, a violência simbólica abre fissuras e dores emocionais que a palavra resistência guarda em si, sem sequer podermos enumerar ou caracterizar em palavras.

No entanto, com a compreensão de que, mesmo com programas estudantis importantes e conquistados ao longo do tempo, eles ainda seguem uma estrutura excludente, que as vulnerabilidades sociais atestam uma trajetória de humilhação, diante de tantas dificuldades é falar que, para um negro ocupar um espaço de reconhecimento na sociedade brasileira, muitas lutas foram travadas. Assim, pontua-se que ser negro e resistir é um ato político, mas também incorre em outra violência: a da solidão de lutas e conquistas que endurecem a alma, fortalecem o espírito, mas também abrem fissuras e dívidas para além das históricas. Ser negro, por vezes, ainda passa pela desumanização tão facilmente imposta aos estudantes negros, aos seus corpos, seja pela fome e por não ter onde morar, nem condições de estudar.

O grupo traz a realidade vivenciada de forma tão contínua, que acordar e não lutar é uma singular e preciosa sensação que todos desconhecem. Quando se trata de eles falarem de violência simbólica, já se tem um discurso de negação de recursos materiais que acabam por impactar as identidades em constante confronto com as sociedades.

As práticas discursivas racistas são bem impactantes, quando se trata do curso de Medicina. Existe no relato da estudante uma negação de sua presença no ambiente educacional, e sobre ser estudante negra, quando não a escutam. Uma mulher negra e que cursa Medicina é um ato subversivo.

[3] Durante a Roda de Conversa, foi evidenciado por um dos estudantes, que é residente da moradia estudantil, que às vezes a polícia aparece no local. Na fala não foi evidenciado um momento ou invasão específica, mas ficou explícito o papel opressor exercido pela polícia nesse espaço.

Em um primeiro momento, segundo a estudante, a ideia é de que o problema é a personalidade da pessoa. A culpa de não ser aceita ou ouvida parece que é algo particular e individual, mas tem como base o racismo; ele é fenotípico e passa pelas categorias de gênero. As práticas racistas ainda procuram diminuir e hierarquizar as relações raciais, tomando como base as cotas. Sem as bancas de heteroidentificação, isso ainda era um pressuposto para se ter uma série de acessos fraudados. Essas violências simbólicas indicam a dissimulação, a ocultação das transfigurações das práticas discursivas racistas e de estratégias políticas burocráticas que possuem a ideia de origem, de marca e de exclusão.

Diante de todas essas práticas, os coletivos vão pautando as vivências, e as lutas são organizadas pelas participações de estudantes negros e expressam a importância de NEABS, para que tais exclusões soem como voz de indignação, resistência e sejam o acolhimento para os grupos de estudantes negros. Dessa maneira, a mudança é o empoderamento necessário de tais corpos.

Nesse sentido, os coletivos enegrecidos podem ser compreendidos como uma dimensão simbólica da permanência na universidade. A inversão operada na universidade pelo acesso de negros é uma maneira de ocupar os espaços destinados antes a brancos, e os privilégios de se ter um diploma é uma situação a ser dada por direito aos negros e negras em diferentes categorias e na afirmação de suas identidades. Então, na compreensão de que os espaços universitários são ainda espaços que geram impotências e exclusões, o grupo de estudantes organiza-se contra o monopólio de brancos no confronto constante apenas por existirem no espaço das universidades. As ações afirmativas criam fissuras diante do processo hegemônico anteriormente estruturado nas universidades e consolidado na sociedade, seja no reconhecimento e naturalização de brancos em determinados cursos e na negação de negros. Ocupar determinados espaços na sociedade, quando se trata então de corpos negros, é estabelecer uma reorganização social e afetiva que indica o caminho possível para outros grupos afins. Assim, mesmo ao considerar as políticas afirmativas ainda a serem efetivadas de modo menos burocrático, o acesso a ela é que permite que os estudantes possam estabelecer as lutas de permanecerem e concluírem a sua graduação. E todas essas questões impactam as identidades desses grupos e quem eles eram ou são.

As questões raciais e de exclusões e vulnerabilidades ainda parecem que não impactam a sociedade diante da negação do racismo e da desumanização de negros.

Alguns estudantes não têm uma opinião sobre como se percebem agora, mas sim esse movimento de profundidade e de tantas lutas para cursar uma universidade pública estabelece uma consciência das lutas contra as práticas racistas e discriminatórias tão estruturadas na sociedade brasileira, e, sim, moldam as identidades.

Alguns desses estudantes acreditam que, ao final do processo acadêmico, eles poderão determinar o impacto dessa consciência. A participação desses estudantes das políticas com recorte racial pode estabelecer novas possibilidades de superação para os que virão e de participar da sociedade em locais mais privilegiados, e assim decolonizar currículos e ações. Diante de cada experiência carrega-se uma série de lutas ainda travadas na composição e afirmação identitária.

A última pergunta respondida foi sobre a compreensão de que ser cotista é ocupar um espaço de resistência e de aprendizagem. E diante disso, os desafios e a quebra de paradigmas são aliados. As políticas afirmativas são a base de reparação para abrir caminhos possíveis com esperança de uma sociedade mais democrática e menos racista.

Nesse sentido, Heringer (2013, p.86) destaca que:

> Podemos dizer que há um desafio para as IES públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos desses estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar em uma universidade pública nos anos recentes viveram dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades.

Além de os estudantes pretos e pardos enfrentarem o desafio da permanência material, referente aos aspectos financeiros, ao entrarem na universidade enfrentam dificuldades de adaptação no espaço historicamente homogêneo e dominado por um

único grupo étnico que atua na manutenção da estrutura. A universidade reflete o eurocentrismo presente na sociedade. Quijano (2005, p. 235), ao analisar essa estrutura, considera que:

> [...] aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

A indiferença e a inferiorização presentes nessa relação são fatores da permanência simbólica que, somados aos aspectos da permanência material, resultam no trancamento de matrículas, repetências e evasão. Conforme assinalou Coulon (2008), o estudante ao ingressar na universidade precisa adquirir o *status* de igual, compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária, daí resulta a sua afiliação ou o fracasso.

> *"Eu entrei numa época em que não tinha banca e comecei a notar que isso era estranho na faculdade, percebi que os colegas brancos ocupavam as nossas vagas." (Acadêmica de Medicina, 2021).*

"Eu acho importante o nosso coletivo, pois eu vivo preconceito velado na universidade, ninguém me xinga, ninguém me fala nada, mas percebo o tratamento diferente entre colegas e professores, então é muito velado." (Acadêmica de Medicina, 2021).

"Com o passar do tempo, dentro da universidade, percebi que não havia peles negras nos blocos, as pesquisas falavam que mais de 60% da universidade era composta de pessoas negras." (Estudante de Medicina, 2021).

"Esse assunto é demais, desde que cheguei na universidade, até o dia que eu sair, assistência estudantil e permanência é de extrema importância, a começar que é um processo muito burocrático, extremamente burocrático. Nós já estávamos lidando com muitos casos de vulnerabilidade socioeconômica." (Acadêmica de Geografia, 2021).

"Toda essa burocracia dificulta o acesso às bolsas de permanência e assistência, bolsas essas que não passam por um reajuste a um bom tempo, enquanto a alimentação sobe, o aluguel sobe, o gás sobe. Quando entrei na universidade, um processo que seria de 60 dias precisou acontecer em menos de uma semana, pois eu precisava de um lugar para ficar." (Acadêmica de Geografia, 2021).

"Eu vim de São Paulo, sabia que existia um programa de moradia estudantil, então foi esse programa que fui reivindicar, e eu não podia de forma alguma esperar por 60 dias tais editais." (Acadêmica de Geografia, 2021).

5 - Considerações finais: desafios para a manutenção das políticas afirmativas

Apresentamos alguns aspectos sobre o acesso de negros na educação superior, no contexto da UFGD. A Lei 12.711/2012 desafia a gestão universitária a implementar ações que contribuam com a redução das desigualdades e com a inclusão de estudantes de

escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas federais de ensino. O que se observou nos documentos, como no PDI, é que as políticas afirmativas não vão, ainda, além do que está previsto na Lei de Cotas, mesmo somada a reserva de uma vaga para indígenas. Abrange, portanto, apenas a dimensão do acesso à universidade. Não se observam mudanças nos currículos dos cursos, fortalecimento de espaços já institucionalizados, bem como não há previsão de criação de uma política institucional de ações afirmativas nos documentos oficiais. Na UFGD, não houve o fortalecimento das pautas e das identidades ao longo dos anos de execução das ações afirmativas, como o fomento, por parte da instituição, de espaços de participação e fala pelas e pelos estudantes. O que se identificou recentemente foi a criação do coletivo negro NegrAção, em 2020.

Na UFGD, não há um debate continuado sobre os desafios da democratização do acesso e da permanência na universidade, como identificado em outras instituições. Há um desconhecimento e um não reconhecimento, por parte de alguns gestores, da relevância social da política de ações afirmativas, como revelou parcela das entrevistas.

Observamos que, embora o percentual de negros no *campus* não represente o percentual dessa população na sociedade, é inegável que as ações afirmativas têm contribuído para alterar o perfil do estudante das universidades públicas brasileiras paulatinamente. A legislação, além de promover maiores oportunidades para grupos historicamente excluídos, contribui para que a universidade pública possa expressar a pluralidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira.

As políticas afirmativas em curso na educação superior possibilitam o acesso da população negra à universidade, porém ainda apresentando inúmeros desafios para a permanência e para o êxito acadêmico. Entre os desafios está a manutenção da Lei de Cotas, pois há um forte movimento para alteração ou sua extinção, apesar de que, no texto legal, não exista essa previsão. A Lei 12.711/2012 estipulou o prazo para avaliação da política em 2022, todavia há projetos que retiram o critério racial da lei. Mesmo com a lei em curso há mais de dez anos, os brancos representam 42% dos matriculados, os pardos 31,1 % e pretos 7,1%, ou seja, os pretos ainda são minoria.

Com a inserção desses novos sujeitos e suas diferenças, o desafio posto à universidade é garantir um espaço de interlocução e de visibilidade a outras lógicas, um espaço em que aconteçam as tensões, as negociações e a ressignificação; que a antes naturalizada seja subvertida e transformada. Foram identificados nas entrevistas vários

aspectos da instituição que precisam de maior atenção, como ampliação do debate sobre políticas afirmativas dentro da Universidade e recursos para garantir os mecanismos antifraude, como é o caso da Comissão de Heteroidentificação.

Mesmo a universidade tendo um compromisso com as políticas afirmativas e com o acesso de todos à educação superior, fica evidente a falta de recursos destinados às comissões e ao NEAB. Como não foram analisados documentos relativos ao orçamento, essas são as opiniões da comunidade universitária evidenciadas durante as entrevistas e Roda de Conversa.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula **Ensino superior e inclusão étnico-racial:** análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS. In: 36° ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2012, Águas de Lindoia - SP. Anais do Encontro (GTs, MRs e SPs), 2012.

ALMEIDA, Marcelo Matias. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2012. 169 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília –DF: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11153.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

COULON, Alan. **A condição de estudante. A entrada na vida universitária.** Tradução de Gaiorgina Gonçalves dos Santos e Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João *et al*. **Ação afirmativa:** conceito, história e debates. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do Instituto de Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, Brasília: MEC/Unesco, 2007. (Coleção Educação para todos.)

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. *In*: PAIVA, A. R. **Ação Afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados.** 2020. Nova Andradina – Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/nova-andradina.html. Acesso em: 24 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf . Acesso em: 1º de mar. 2022.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samantha Felisberto; SANTOS, Lourival. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 29, p. 78-93, ago. 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752 . Acesso em: 06 set. 2020.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; ROSA, Aline dos Anjos; OLIVEIRA, Fabiana Correa G. P. Políticas afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação. **Revista ABPN**, v. 11, p. 57-77, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Outubro, 2004. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf . Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Correa G. P. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil:** análise da implantação das comissões de heteroidentificação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf Acesso em: 3 nov. 2021.

PAIVA, Angela Randopho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. *In*: PAIVA, Angela Randopho (org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 41-72.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Bunos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1207.dir/12_Quijano.pdf . Acesso em: 27 fev. 2022.

ROSA, Aline Anjos. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 150f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf . Acesso em: 3 nov. 2021.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778. Acesso em: 2 set. 2022.

SANTOS, Sales A. Mapa das comissões de heteroidentificação étnico-racial das universidades federais brasileiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s.l.*], v. 13, n. 36, p. 365-415, maio 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1255/pdf Acesso em: 01 mar. 2022.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012.** Dourados – MS, UFGD, 2008.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017.** Dourados – MS, UFGD, 2013.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução COUNI/UFGD nº 54/2013** (alterada pelas Resoluções CEPEC/UFGD nº 175 de 23/08/2018, publicada em 27/08/2018 no BS nº 3194, e CEPEC/UFGD nº 291 de 17/12/2018), que altera disposições da graduação e dá outras providências.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Edital de Abertura CCS nº 11, de 03 de agosto de 2018**. Processo Seletivo Vestibular UFGD 2019 (PSV-2019/UFGD). Disponível em: https://cs.ufgd.edu.br/vestibular/ Acesso em: 27 set. 2021.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Universidade Federal da Grande Dourados/Faculdade Intercultural Indígena. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 2012**. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC_TEKO__REESTRUTURADO__2019.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.** Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/neab/index. Acesso em: 21 ago. 2021.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/numiac/index . Acesso em: 21 ago. 2021.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual.** Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/nedgs/index. Acesso em: 21 ago. 2021.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Núcleo de Assuntos Indígenas.** Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/secao/nain/index. Acesso em: 21 ago. 2021.

Capítulo 8

Uma leitura crítica dos estudos de caso da pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil* [1]

Adilson Pereira dos Santos

Sales Augusto dos Santos

Introdução

Este capítulo objetiva analisar os relatórios dos estudos de caso sobre a implementação do sistema de cotas em seis universidades participantes da pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, coordenada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Ação Educativa (AE).

Lembramos que no Brasil existem 69 universidades federais, mas o Censo da Educação Superior de 2020 contabilizou dados de 68 dessas instituições. A única universidade federal que não participou desse censo foi a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que foi recentemente criada, em 2019 (BRASIL, 2019). O total de matrículas de estudantes de graduação registradas em instituições federais com ensino superior[2] nas quais há reserva de vagas determinadas pela Lei de Cotas foi de 1.170.076. Considerando apenas os registros de estudantes nas universidades federais, o número de matrículas foi 967.741, o que representa 82,7% do total das vagas das instituições federais.

Contudo, a pesquisa coordenada pelo LEPES/AE foi feita em seis universidades federais, a saber, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade

[1] Somos gratos aos comentários, sugestões e críticas das professoras Rosana Heringer e Denise Carreira. Contudo, qualquer erro ou equívoco é de inteira responsabilidade dos autores deste capítulo.

[2] Por exemplo, universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, entre outros.

Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A soma das matrículas dessas seis universidades totalizou 127.186 registros, que corresponde a 13,1% do total de registros de matrículas das 68 universidades federais recenseadas em 2020.

Considerando que a pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros* tem como objetivo identificar, descrever, analisar e/ou avaliar os efeitos e resultados do sistema de cotas implementado a partir de 2013 nas universidades federais, em razão de determinação legal, isto é, em razão do que estabelece a Lei nº 12.711/2012, considerando que o art. 6º da lei determina que "[...] o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai)" (BRASIL, 2012), considerando que já faz dez anos que a lei está em vigor, mas que nenhuma das instituições acima fez anualmente o acompanhamento e a avaliação do sistema de cotas, mesmo após dez anos de sua existência, pensamos que pesquisas como a supracitada são fundamentais para o acompanhamento e a avaliação do programa proposto, mesmo que elas façam investigações em poucas universidades.

Ante as considerações acima, mesmo sendo seis universidades federais pesquisadas, pensamos ser plausível assumir que os resultados da pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros* podem ser úteis (e até mesmo representativos) para avaliar os efeitos e resultados da implementação do sistema de cotas determinado pela Lei nº 12.711/2012 nas universidades federais, até porque o art. 7º da referida lei estabelece que:

> No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Como não houve avaliação/ções desse programa de reserva de vagas como determinado no art. 6º da lei, assumimos que a pesquisa do LEPES/AE pode ser útil e representativa para tal. Por meio desta iniciativa, o LEPES/AE incentivou as próprias universidades como partes da estrutura do Estado a assumirem suas responsabilidades no sentido de organizar dados para o monitoramento e avaliação desta importante política pública. A assunção da utilidade e até mesmo da representatividade dos dados e/ou resultados da pesquisa do LEPES/AE para tal avaliação também é suportada: a) no fato de as universidades pesquisadas estarem localizadas em cada uma das cinco regiões do país; b) na classificação individual, em termos de número de matrículas, visto que as seis universidades investigadas figuram como de portes variados: a UFRJ ocupa a primeira posição nacional em número de matrículas, conforme Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2020, a UFMG a oitava, a UFPR a décima terceira, a UFPA vigésima segunda, a UFRB a quadragésima terceira e a UFGD[3] a última posição (BRASIL, 2022).

Contudo, nosso objetivo com este capítulo é analisar os relatórios dos estudos de caso sobre a implementação do sistema de cotas em seis universidades participantes da pesquisa do LEPES/AE. Mas, para tal, precisávamos reconhecer e aceitar os seis relatórios como pertinentes e/ou válidos. Feito isso, vamos às nossas análises. Mas antes devemos esclarecer que o nosso capítulo está dividido em quatro partes. Primeiro esta introdução; segundo, uma parte mais descritiva e/ou de leitura geral sobre as pesquisas e seus resultados; a terceira parte busca analisar a elaboração dos relatórios que deram origem a esta pesquisa por meio de uma reflexão crítica. A quarta e última parte é a conclusão.

Olhar panorâmico sobre os estudos de caso

A pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros* teve como objetivo geral analisar os principais resultados da implementação da chamada Lei de Cotas. Mas ela também teve objetivos específicos, a saber: a) analisar a eficácia da legislação em diversificar o perfil dos/as alunos/as do ensino superior nas universidades federais; b) identificar o sucesso das instituições na permanência de alunos/as cotistas; e c) identificar as dificuldades

[3] Foram computadas apenas 560 matrículas no ano de 2020.

enfrentadas pelas instituições e pelos/as cotistas em sua trajetória ao longo do ensino superior.

Para alcançar esses objetivos, a abordagem metodológica combinou análises quantitativas e qualitativas por meio da organização e tratamento de dados acadêmicos institucionais e do Censo da Educação Superior, entre outros recursos e fontes. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas (individuais) com gestores/as de cada uma das seis universidades, bem como por meio de rodas de conversa com estudantes cotistas e integrantes de coletivos. Esses/as e aqueles/as foram entrevistados/as em três cursos de cada uma das seis universidades, cujos critérios para as suas escolhas foram: a) um curso de baixa demanda; b) um curso de média demanda; e c) um curso de alta demanda. Tais critérios foram pensados com o objetivo de dimensionar os efeitos e/ou os impactos da Lei de Cotas em carreiras distintas, das mais prestigiadas acadêmica e socialmente às menos prestigiadas (teoricamente).

Nos seis estudos de caso, as equipes de pesquisadores/as fizeram levantamento de informações e revisões bibliográficas sobre as mobilizações institucionais pelas ações afirmativas, com destaque às reivindicações para sua adoção, experiências antes do advento da lei e o processo de sua implementação a partir de 2013. Para tal, foram examinados documentos institucionais, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de cursos, artigos, etc.

Do ponto de vista mais amplo, isto é, relativo ao objetivo geral de analisar os principais resultados da implementação da Lei nº 12.711/2012, apreende-se dos estudos de caso de cada uma das seis universidades investigadas que o objetivo geral foi devidamente alcançado: o sistema de cotas determinado pela lei supracitada proporcionou o ingresso significativo de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) nas seis universidades federais, como é possível observar nos capítulos deste livro. As pesquisas realizadas na UFGD, UFMG, UFPA, UFPR, UFRJ e UFRB conseguiram reunir informações relevantes sobre os resultados gerais do processo de implementação da referida lei, com base em dados e à luz de múltiplos pontos de vista. Foram ouvidos pró-reitores/as, coordenadores/as de cursos, membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e estudantes destinatários/as das reservas de vagas. Focalizar a Avaliação Institucional conduzida pelas CPA revelou-se importante e necessária, pois permitiu observar o quanto as ações afirmativas e a Lei de Cotas passam longe das preocupações destas comissões. Se este instrumento do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) tem

como objetivo conduzir a autoavaliação institucional, tal dimensão deveria ser considerada, sob pena de o diagnóstico construído pelas universidades ficar incompleto, problema evidenciado na pesquisa realizada, uma vez que "[...] a Lei de Cotas e as políticas de ação afirmativa não se configuram como agendas efetivas para os processos de avaliação institucional desenvolvidos pelas IES e nem como preocupação dos estudos de avaliação do ensino superior" (CARREIRA; SOUZA; TEIXEIRA, 2022, p. 13).

No tocante à eficácia da legislação em diversificar o perfil dos/as alunos/as do ensino superior nas universidades federais, restou comprovado, por meio de dados estatísticos (ou robustas evidências empíricas), que a Lei de Cotas foi determinante neste particular, especialmente nas carreiras "imperiais" (cursos mais concorridos) nas quais, não fosse a política de reserva de vagas, os segmentos destinatários da Lei de Cotas não ingressariam coletivamente nessas universidades e/ou na proporção que a norma estipula. Foi possível perceber que as pessoas negras estão transformando as universidades, ainda que sua representação nessas instituições continue baixa (comparada à sua porcentagem na sociedade brasileira). Além disso, a Lei das Cotas se revelou promissora, pois foi responsável pela universalização das subcotas destinadas aos/às estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência nas instituições federais de ensino superior vinculadas ao MEC. Frise-se que das seis universidades pesquisadas, duas não tinham nenhum tipo de sistema de cotas antes da Lei nº 12.711/2012, a UFGD e a UFMG. Quatro delas tinham experiência com a implementação de algum tipo de sistema de cotas e/ou subcotas, a UFPA, a UFPR, a UFRB e a UFRJ. Destacamos que, apesar de a UFMG não ter aprovado nenhum tipo de sistema de cotas antes da Lei nº 12.711/2012, a instituição tinha bônus, ou seja, acrescentava um bônus de 10% sobre a pontuação obtida no vestibular aos/às estudantes de escolas públicas, assim como mais 5% aos estudantes dessas escolas que se autodeclaravam pretos/as ou pardos/as.

Com relação à identificação do sucesso das instituições na permanência dos/as alunos/as cotistas e subcotistas, os relatórios de pesquisas evidenciaram manifestações de gestores no sentido de que vêm sendo envidados esforços institucionais para ampliar recursos financeiros e o escopo de compreensão das políticas de permanência. As pesquisas relatadas indicaram que, além da garantia de suprimentos materiais, as instituições buscaram mecanismos visando à permanência simbólica, pedagógica e cultural dos/das estudantes. Entretanto, cortes no orçamento federal, em razão da PEC

dos gastos públicos, estão impactando de maneira drástica a rubrica relativa aos recursos para a assistência estudantil.

Os relatórios também indicam que esse cenário de cortes nos gastos é ratificado pelos/as estudantes, que sentem diretamente os seus efeitos e/ou as suas consequências negativas. Logo, eles/as criticam a falta de recursos, bem como a complexidade burocrática para ter acesso aos precarizados programas de assistência estudantil ainda existentes nas universidades. Há queixas em relação à adoção de procedimentos e conhecimento de códigos (linguagens) que obstaculizam o êxito para o usufruto pleno da política pública. Para a maioria dos gestores, reside nesses fatores a principal dificuldade enfrentada pelas instituições e pelos estudantes cotistas (e subcotistas) em sua trajetória para cursar e concluir o ensino superior.

As manifestações dos/as acadêmicos/as, especialmente estudantes, são corroboradas pela literatura especializada, bem como pelas falas dos/as gestores/as, que revelaram três níveis de preocupações ou desafios principais à implementação da Lei das Cotas: a) necessidade da garantia de suportes materiais para assegurar a inclusão de estudantes vulneráveis socioeconomicamente; b) importância de romper com os currículos eurocêntricos e insensíveis às diversidades étnico-racial e socioeconômica brasileiras, bem como insensíveis ao combate ao racismo;[4] e c) urgência de ampliação do alcance das ações afirmativas, na perspectiva de consolidação de uma universidade verdadeiramente democrática em sentido amplo.

Os relatórios também revelam a persistência do ideário elitista, que é uma característica histórica do ensino superior brasileiro, mas ao mesmo tempo indicam que a implementação do sistema de cotas (com subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência) nas universidades federais inaugurou um tempo de disputas de concepções na perspectiva da fundação de uma outra universidade, com o corpo discente mais diversificado racialmente, com professores/as de alguns cursos sendo cobrados/as por estudantes negros/as a introduzir autores/as negros/as que discutem as relações raciais nos programas de disciplinas que ministram, entre outras demandas.

Outro problema comum expresso nos relatórios foi a dificuldade ao acesso de todos os dados do período pesquisado, assim como o acesso a informações acadêmicas

[4] Os relatórios demonstram que os/as estudantes pretos/as e pardos/as geralmente apresentam queixas relacionadas à baixa aderência às temáticas étnico-raciais nos currículos dos seus cursos.

relacionadas aos efeitos da aplicação do programa de reserva de vagas estabelecido pela Lei. Foram apresentadas fragilidades nas e das informações da maioria das seis universidades investigadas, por vezes relacionadas às características dos sistemas computacionais utilizados, especialmente na ausência de integração de bases de dados, etc. A exceção foi a UFPR, a universidade que mais disponibilizou dados, ou melhor, que forneceu dados sobre todo o período pesquisado, de 2013 a 2019, e até mesmo antes desse período, de 2004 a 2012. Frise-se que, mesmo em instituições recentes, como a UFRB e UFGD, os dados acadêmicos sobre estudantes cotistas e subcotistas não se revelaram promissores, ou seja, não estavam todos registrados e/ou tabulados pelas instituições.

Apesar desse cenário e/ou de certas dificuldades à implementação plena da Lei das Cotas, os relatórios de pesquisa de cada uma das universidades investigadas indicam que ela tem cumprido seu papel com sucesso, visto que se constata estatisticamente um aumento expressivo de estudantes negro/as (pretos/as e pardos/as) nas seis universidades investigadas, ainda que a quantidade desses/as estudantes não seja e/ou esteja nos patamares almejados, uma vez que as porcentagens de estudantes negros/as nas universidades federais ainda está aquém da sua representação na sociedade, bem como a quantidade desses/as estudantes em cursos de alto prestígio ainda é muito baixa.

Os seis estudos de caso analisados deram conta dos objetivos estabelecidos pela pesquisa, mesmo com o boicote de alguns/mas gestores/as que se recusaram a conceder entrevistas sob vários argumentos frágeis, inclusive falta de tempo. Cada caso, ou melhor, cada uma das seis investigações, apresenta diagnósticos que servirão de referência para as gestões locais. Salientamos que os estudos realizados não se limitaram ao período de vigência da Lei de Cotas, pois alguns relatórios recuaram às experiências anteriores de implementação de sistema de cotas e/ou algum tipo de política de ação afirmativa para estudantes na universidade, contribuindo para compreendermos avanços e retrocessos na luta pela democratização da educação superior com inclusão social e racial.

Impossível desconsiderar o papel destacado dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos, de onde atores/as sociais relevantes (intelectuais orgânicos) protagonizaram a demanda por ações afirmativas, desenharam políticas, executaram, monitoraram e as avaliaram. Tais atores/as foram responsáveis pela inclusão do tema nas agendas institucionais alcançando o êxito em algumas e mantendo-se na luta em outras. Neste particular, destacamos também a emergência dos Coletivos de Estudantes, em princípio de negros e negras, e posteriormente de outros grupos, que,

assim como os NEABI, figuram como verdadeiros guardiões desta política pública afirmativa. Comportam-se ainda como agentes de formação nas instituições, "[...] como atores fundamentais no processo de tensionamento e reeducação da própria universidade" (JESUS; COLEN; COSTA, 2022, p. 40) ou, conforme a professora Nilma Lino Gomes (2017), como movimento negro educador.

Como se pode observar acima, os balanços apresentados ultrapassam os dez anos da Lei de Cotas, revelando que as políticas de cotas nas universidades são mais amplas que o referido diploma legal, a Lei nº 12.711/2012. Pensamos que o robusto empreendimento, a pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, pode/deve ser amplamente difundido, visando ao aperfeiçoamento do processo de implementação do programa de reserva de vagas nas universidades federais instituído pela Lei de Cotas, em nível local e nacional.

Seguindo essa trilha, a do aperfeiçoamento supracitado, apresentamos a seguir algumas reflexões críticas sobre os estudos de caso realizados, na perspectiva de dialogar com os resultados da pesquisa e ampliar para reflexões futuras.

Descortinando termos, discutindo conceitos e "torturando" dados: uma leitura crítica dos seis relatórios

Como visto acima e ao longo deste livro, após a implementação da Lei nº 12.711/2012, houve aumento expressivo no ingresso de estudantes negros/as (pretos/as, pardos/as) nas seis universidades federais em que foi realizada a pesquisa *Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, embora em algumas, por exemplo, na UFRJ, tenha decrescido o número de estudantes indígenas, como se verá mais à frente. O crescimento supracitado possibilitou uma diversificação significativa na composição racial dos/as estudantes das universidades federais brasileiras (HERINGER *et al.*, 2022; JESUS; COLEN; COSTA, 2022; MARQUES; CORRÊA; ROSA, 2022; REIS *et al.*, 2022; SILVA *et al.*, 2022; SILVA; SANTOS; REIS, 2022).[5] Aliás, o aumento de estudantes negros/as, como consequência da implementação da Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012), já havia sido constatado em todas as universidades federais brasileiras, conforme demonstrou a pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –

[5] Estes relatórios consistem nas versões preliminares dos capítulos 2 a 7 deste livro.

ANDIFES (2019). Segundo a pesquisa, a quantidade de estudantes pretos/as nas universidades federais brasileiras era 12% em 2018, a de pardos/as 39,20%, a de brancos/as 43,30%, a de amarelos 2,10% e a de indígenas 0,90%. Ou seja, "[...] pela primeira vez, desde que as pesquisas de Perfil da ANDIFES foram realizadas, a maioria absoluta [dos estudantes de graduação] é negra[6], alcançando 51,2% do universo" (ANDIFES, 2019, p. 232).

Ambas as pesquisas supracitadas demonstram, ao que tudo indica, que pela primeira vez na história brasileira houve ingresso coletivo/expressivo de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) e de baixa renda nas universidades federais, em razão de uma política pública proposta, conquistada e fiscalizada pelos movimentos negros brasileiros (SILVA; SANTOS; REIS, 2022; SANTOS, 2021). Contudo, para que não haja mal-entendidos, e conforme já citado em um dos nossos artigos anteriores (SANTOS; FREITAS, 2021), por ingresso coletivo de estudantes negros/as no ensino público superior estamos a indicar que não houve, no período republicano brasileiro, nenhum impedimento e/ou proibição formal (por meio de lei) para estudantes pobres e/ou negros/as ingressarem nesse nível de ensino[7]. Mas, simultaneamente, estamos indicando também que o ingresso desses/as estudantes em universidades públicas federais historicamente era muito baixo, como demonstraram o sociólogo Jocélio Santos e a pedagoga Delcele Queiroz (2013).

Aliás, a pesquisa de Santos e Queiroz (2013) também foi realizada na UFRJ e na UFPR, ou seja, em duas universidades que também foram investigadas na pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, cujos relatórios foram debatidos no seminário *Balanço da Lei de Cotas:*

[6] Relembrando, a categoria "negros" (51,20%) é resultado da junção e/ou somatório das categorias "preto" (12%) e "pardo" (39,20%).

[7] A não existência de proibição formal de ingresso de estudantes negros/as e pobres nas universidades públicas não significa que não houve barreiras econômicas e/ou sociorraciais, entre outras, que impediam o ingresso coletivo e/ou expressivo de estudantes negros/as e pobres nas universidades federais. Por outro lado, pensamos que, por prudência, talvez seja melhor afirmar que até o presente momento não temos conhecimento de que houve proibição formal para esses/as estudantes ingressarem nesse nível de ensino, visto que pesquisas futuras nas áreas de Educação, História, Ciências Sociais e/ou Direito podem encontrar indícios e/ou fatos concretos de tal proibição.

resultados da pesquisa Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro[8], e transformados em capítulos deste livro.

Mas antes de prosseguirmos, isto é, antes de fazermos considerações críticas sobre as descrições e análises dos dados e/ou sobre as elaborações dos seis relatórios que dão sustentação à pesquisa aqui analisada, necessitamos fazer uma digressão para esclarecimento e, de certa forma, para fundamentarmos as nossas ponderações aos relatórios que deram origem aos capítulos deste livro. Frisamos que os nossos esclarecimentos têm a ver com o entendimento e/ou compreensão da própria Lei nº 12.711/2012. Assim sendo, para apresentarmos nossa leitura crítica sobre alguns pontos dos relatórios, precisamos relembrar dois artigos da referida lei, que seguem abaixo.

> Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação **reservarão**, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, **no mínimo 50%** (cinquenta por cento) **de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas**.
>
> [...]
>
> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Grifo nosso) (BRASIL, 2012)[9]

[8] Este seminário foi promovido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da UFRJ e pela Ação Educativa, sendo realizado nos dias 05 e 06 de julho de 2022, no Auditório do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ.

[9] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 ago. 2012.

Como se pode observar no art. 1º da lei supracitada, estabelece-se uma reserva de vagas, ou seja, uma cota de no mínimo 50% das vagas das universidades federais para estudantes **oriundos/as de escolas públicas**. Mais ainda, o seu art. 3º estabelece cotas dentro das cotas, ou seja, estabelece uma subcota para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência sobre a cota de 50% do art. 1º, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva a esses grupos na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino (BRASIL, 2012). Salvo o relatório da UFPA, todos os outros relatórios (da UFRJ, UFMG, UFPR, UFRB e UFGD) **não** indicam ou demonstram e/ou destacam explicitamente que a reserva de vagas para estudantes pretos/as pardos/as e indígenas da Lei das Cotas constitui, na realidade, **subcotas**[10] (flexíveis)[11] e não cotas como a maioria dos relatórios indica. É importante lembrar esse ponto para explicitar que **não temos mais** sistema de cota (fixa) ou reserva de vagas para estudantes negros/as (independentemente de esses serem oriundos de escolas públicas ou privadas) nas universidades federais, como havia em algumas universidades federais no início da década de 2000 (IIESP, 2012). [12]

[10] Isto é, algumas cotas específicas flexíveis (para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência) dentro das cotas fixas (para estudantes de escolas públicas).

[11] São flexíveis porque são ancoradas ou baseadas no total da população preta, parda, indígena e deficiente da unidade da Federação onde está localizada a universidade, segundo o último censo do IBGE. Portanto, mudando a composição racial da população brasileira e constatada a mudança em um novo censo, teoricamente muda a porcentagem de reserva de vagas a cada um dos grupos sujeitos de direito das subcotas. Aliás, pensamos que se essas subcotas são não fixas, seguindo o seu princípio e/ou "espírito" de acompanhar a mudança da composição racial brasileira, elas deveriam ser ancoradas em pesquisas mais atualizadas, como, por exemplo, as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), que também são realizadas pelo IBGE. Essas não são decenais como os censos demográficos, mas anuais. Como há registro de tendência de crescimento da população negra nos últimos anos, teoricamente não haveria defasagem cumulativa no ingresso de estudantes negros/as nas universidades federais ao longo de um decênio, como existe atualmente, tendo por base o censo demográfico, que, frise-se, é decenal. Se este atrasa, há perdas para os/as estudantes negros/as que são mais significativas, visto que a defasagem cumulativa é agravada. Por exemplo, censo previsto para 2020 só começou a ser realizado a partir de agosto de 2022, logo, houve amplificação do não ingresso desses/as estudantes nas universidades federais, considerando a quantidade de estudantes negros/as que poderiam estar entrando nas universidades federais segundo a Lei das Cotas. Exemplificando, em 2010 a população negra era 50,70% – pretos/as (7,60%) e pardos/as (43,10%) – no Brasil (BRASIL, 2010). Segundo a última PNAD realizada, a de 2022, a população negra atual corresponde a 56,10% – pretos/as (9,10%) e pardos/as (47%) – da população total do país (BRASIL, 2022). Ou seja, se o cálculo fosse feito com base na PNAD, poderiam ter ingressado 5,40% estudantes negros/as a mais nas universidades federais neste ano de 2022. Aliás, nenhum dos relatórios explorou este tema, o que seria outra ponderação a ser feita com relação às descrições e análises dos seus dados e/ou resultados.

[12] Salvo na UnB e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ambas mantiveram o sistema de cotas para negros/as em paralelo ao sistema de cotas para estudantes de escolas públicas determinado pela Lei nº 12.711/2012. Contudo, no ano de 2014 a UnB reduziu de 20% para 5% a reserva de vagas para estudantes negros/as (de escolas públicas ou privadas) em seus vestibulares (Disponível em: https://bityli.com/McYZOcv. Acesso em: 14 ago. 2022.) A UFSC extinguiu os 10% que reservava aos/às estudantes negros/as de escolas públicas antes da Lei nº 12.711/2012, mas passou a reservar duas vagas em

Contemporaneamente, há nas universidades federais sistema de **cotas para estudantes de escolas públicas** (SANTOS, 2015; BRASIL, 2012).

Devemos destacar também que os/as estudantes de escolas públicas são concebidos/as como um "proxy" (para não dizer sinônimo) de estudantes pobres e/ou de baixa renda, visto que, teoricamente, suas famílias não teriam condições de pagar ensino privado a eles/as, em razão de terem baixo rendimento familiar. Frise-se que a concepção de estudantes de escolas públicas como "proxy" (ou até mesmo sinônimo) de estudantes pobres fica explícita, por exemplo, no voto de um dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), Gilmar Mendes, quando houve o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM, atual União Brasil) contra o primeiro sistema de cotas para estudantes negros/as da Universidade de Brasília (UnB)[13] (SANTOS, 2015). Conforme o ministro, "Claro, nós temos a discussão sobre o modelo da escola pública, que é um referencial, que talvez seja até uma forma de, por figura de linguagem, entender que as pessoas que hoje frequentam, (...), as escolas públicas são, em princípio, pessoas pobres" (MENDES, 2012, p. 5-6).

Isto posto, e como se pode observar acima, a Lei nº 12.711/2012 e o sistema de cotas que a lei institui são, em primeiro lugar, para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Somente num segundo momento, há "subcotas" para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência[14]. Ou seja, o critério exclusivo para ser sujeito de direito desse sistema de cotas é ser estudante de escola pública. Se o/a estudante não for originário/a de escola pública, ele/a não pode ser beneficiário/a das cotas estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012, mesmo sendo preto/a,

---

cada um dos cursos de graduação da universidade para estudantes "[...] autodeclarados negros oriundos de qualquer percurso escolar" (UFSC, 2015 e 2007).

[13] O STF não somente indeferiu essa ação, como ratificou formalmente que o racismo e a discriminação racial contra a população negra são reais, concretos, no Brasil e necessitam ser combatidos por meio de vários mecanismos, inclusive por políticas públicas. O tribunal também ratificou que o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração étnico-racial, feito por comissões específicas para tal, é constitucional (BRASIL, 2012b, p. 83-84).

[14] No parágrafo único do artigo 1º desta lei também se estabelecem subcotas econômicas aos estudantes de baixa renda. Segundo esse parágrafo: "No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*". As subcotas para estudantes com deficiência foram determinadas posteriormente, por meio da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Contudo, neste artigo, nossa análise focará apenas as subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas.

pardo/a, indígena, pessoa com deficiência e a sua família ser pobre ou até mesmo viver abaixo da linha da pobreza (SANTOS, 2015). Pensamos que as reflexões acima poderiam (quiçá deveriam) estar explicitadas enfaticamente nas pesquisas sobre o tema, para que o senso crítico ou pensamento crítico (de acadêmicos/as, professores/as e/ou pesquisadores/as) não seja idêntico e/ou reproduza o senso comum (conhecimento irrefletido) de que o sistema de cotas determinado pela Lei nº 12.711/2012 é somente ou prioritariamente para estudantes negros/as.

Uma segunda ponderação que podemos fazer dos relatórios, que deram origem a este livro, é que alguns deles se referem às subcotas destinadas aos/às estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas como "cotas raciais", até porque não levam em consideração as reflexões supracitadas. Aliás, há pelo menos um relatório que denomina os sujeitos de direito (os/as estudantes pretos/as e pardos/as) das subcotas de "cotistas raciais".[15] No caso do sistema de cotas para estudantes negros/as aprovados **antes da** Lei nº 12.711/2012, pensamos ser mais adequado usar a expressão "sistema de cotas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as)", conforme o da UnB (CARVALHO; SEGATO, 2002), por exemplo, e não "sistema de cotas raciais". Com relação ao sistema de cotas implementado nas universidades federais **a partir da** Lei das Cotas, especificamente às subcotas supracitadas, pensamos não ser apropriado designá-las de "cotas raciais" nem os/as seus/suas destinatários/as de "cotistas raciais".

Justificamos a nossa ponderação e/ou opção, supracitadas, fundamentados no fato de que concebemos o termo *raça* como uma construção social, compreensão recorrente nas Ciências Sociais contemporâneas (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉIRO, 2009). Tal compreensão implica a necessidade de termos leitura e/ou interpretação da categoria *raça* alinhada à sua própria compreensão/definição, para não abrirmos flancos e/ou brechas para ataques às políticas de ação afirmativa e, principalmente, para não reforçarmos estigmas e/ou visões equivocadas contra os/as beneficiários/as negros/as dessa política. Dito de outra maneira, se há raças no plural (como construção social), não somente as pessoas de pele escura são racializadas, mas também as pessoas de pele

[15] Os/as estudantes brancos/as e amarelos/as não são designados/as assim. Nem mesmo os/as estudantes indígenas são designados/as dessa maneira. Por exemplo, no relatório da UFPR, essa distinção é explícita, quando é afirmada a existência de "cotistas raciais e indígenas" (SILVA *et al.*, 2022, p. 9).

clara.[16] Portanto, não somente a pretos/as e pardos/as são atribuídos/as uma raça, como também a brancos/as e amarelos/as, entre outros, ou seja, "[...] as identidades raciais não são apenas negra, latina, asiática, índia norte-americana e assim por diante; **são também brancas**. Ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia, tornando-a natural" (COCO FUSCO *apud* ROEDIGER, 2004, p. 46). (Grifo nosso)

Assim, se designarmos o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas de "sistema de cotas raciais", cometemos no mínimo três erros interpretativos interligados. Primeiro, nega-se ou, no mínimo, oculta-se que esse sistema, como a referida lei determina, é para estudantes de escolas públicas (e não para estudantes negros/as), como visto acima, embora haja **subcotas** para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiências dessas escolas. Portanto, enfatize-se, para ser sujeito de direito do sistema de cotas determinado pela Lei nº 12.711/2012, o/a estudante tem que ser oriundo de escola pública. Esse paradigma (origem de escola pública) é o critério beneficiador (e não raça) e, simultaneamente, excludente dos possíveis sujeitos de direito da Lei das Cotas. Segundo, mesmo levando em consideração a existência de subcotas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), não se pode supor que somente os/as negros/as têm raça ou apenas eles/as são racializados/as (e/ou se autorracializam) e os/as brancos/as e amarelos/as não o são ou não têm raça (e/ou não se autorracializam), o que seria um equívoco segundo a compreensão de raça como um construto social. Aliás, em nenhuma parte da redação da Lei nº 12.711/2012 a categoria *raça* e/ou a expressão "sistema de cotas raciais" é utilizada ou explicitada.

O terceiro erro está conectado às críticas anteriores. Ao designarmos os/as estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) de "cotistas raciais", reafirmamos a existência de cotas raciais nas universidades federais e, mais do que isso, induzimos a se pensar que somente esses/as estudantes são os/as beneficiários/as dessas cotas, logo construímos outro equívoco: de que estudantes brancos/as e amarelos/as não têm direito ao sistema de cotas determinado pela Lei das Cotas. Por mais óbvio que possa parecer, faz-se necessário explicitar, ratificar e enfatizar que nas escolas públicas há estudantes brancos/as e amarelos/as.[17] Portanto, esses/as estudantes também são sujeitos de direito

[16] Embora numa sociedade multirracial e racista como a brasileira, em geral a pessoas negras são racializadas negativamente e as brancas positivamente. Para uma reflexão mais ampla sobre a racialização e/ou marcação da raça das e/ou pelas pessoas brancas, vide Santos (2021).

[17] Frise-se que, conforme demonstraram os pesquisadores Ricardo Henriques (2002), José Afonso Mazzon (2009) e Adailton Silva et al. (2009), há um processo de embranquecimento das escolas no ensino médio

da lei supracitada, visto que o critério para ser sujeito de direito das cotas estabelecido pela Lei das Cotas é o/a estudante ser oriundo de escola pública, independentemente de sua cor/raça. Ora, se raça é uma construção social, se brancos/as e amarelos/as também são categorias raciais, logo também seriam "cotistas raciais" (independentemente das subcotas para estudantes, pretos/as, pardos/as e indígenas), ou não?

As ponderações supracitadas são importantes para a produção de pesquisas mais rigorosas, isto é, para que as descrições e análises dos dados de futuras pesquisas não os "destruam" e/ou que tais dados sejam usados contra a própria pesquisa, especialmente quando se quer explicitar que os resultados da pesquisa são positivos. Em outros termos, buscar o máximo de rigor acadêmico-científico é fundamental quando se quer demonstrar que o sistema de cotas estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 produziu e/ou está construindo uma política pública necessária (ainda que não suficiente), justa e eficiente contra as desigualdades raciais entre negros/as e brancos/as no ensino superior brasileiro, embora, como se sabe, o sistema precise de ajustes, como toda e qualquer política pública, para que tal política seja eficaz ao longo de sua existência, não permitindo que haja, por exemplo, fraudes contra ela[18].

Todas as ponderações anteriores têm a ver com a definição dos termos. Essa é fundamental para que não haja compreensão equivocada (ou má compreensão) do que se

brasileiro, visto que se formam mais alunos/as brancos/as nesse ensino que alunos/as negros/as, ante a exclusão escolar desses/as últimos/as à medida que vão aumentando os anos de ensino/escolaridade.

[18] Aliás, gostaríamos de fazer uma ponderação sobre o tema fraude nas subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, visto que ele foi muito pouco explorado nos relatórios que deram origem a este livro. Mas nos falta espaço para tal neste artigo. Independentemente disso, devemos frisar que a UFRJ é uma das maiores universidades federais brasileiras em números de alunos/as de graduação, com 53.688 estudantes. Contudo, apesar de ter recebido denúncias de fraudes nas subcotas entre 2013 e 2020, a instituição somente começou a utilizar o processo de heteroidentificação étnico-racial complementar à autodeclaração no ano de 2020 (HERINGER et al., 2022, p. 23). Pensamos que não se pode descrever e analisar a implementação da Lei nº 12.711/2012 sem nos referirmos às fraudes, que têm sido frequentes e impactam o sistema de cotas e a vida de milhares de sujeitos de direito do sistema, especialmente os das subcotas. Além disso, as fraudes expõem casos inacreditáveis, como um relatado por uma das gestoras da UFPA: "Houve um professor nosso, já era professor da UFPA e entrou pra Medicina pelas cotas pra negros, porque se dizia pobre e vítima de racismo. Dizia que era seguido nos supermercados. E você olhava e não conseguia identificar o que tinha de negro nele. Eu questionei: como você tem coragem de fazer isso com sua própria universidade, onde trabalhas e onde já estudou outro curso? (o candidato tinha feito doutorado na própria UFPA). Podia até ter feito a mobilidade acadêmica! Foi oportunismo" (GEST-ADIS *apud* SILVA; SANTOS; REIS, 2022, p. 20).

pesquisou (ou dos resultados da pesquisa) e/ou do que, no futuro, se pretende pesquisar, compreender e explicar.[19]

Mas as ponderações acima também têm a ver com a definição, compreensão e objetivos do que são políticas de ação afirmativa. Dito de outra forma, a compreensão do que são essas políticas impacta a maneira como os/as pesquisadores/as descrevem e analisam os resultados das pesquisas. Em vista disso, pensamos que os relatórios deveriam ter apresentado definições explícitas e apropriadas dessas políticas, sendo esta a nossa terceira ponderação aos relatórios. Definições que pudessem explicitar objetiva e nitidamente o que são essas políticas, quais seus objetivos, seu público-alvo, entre outras, visto que definições não precisas ou incompletas podem ser prejudiciais aos relatórios, logo, às pesquisas.

Devemos destacar que nenhum dos relatórios fez uma revisão ampla e profunda do quadro teórico sobre políticas de ação afirmativa, embora alguns tenham apresentado alguns objetivos das políticas de ação afirmativa. Em razão da falta de espaço para citar exemplos como foram definidas as políticas de ação afirmativa em todos os relatórios, citaremos apenas o seu uso em dois relatórios: o da UFRB e o da UFRJ.

Segundo os/as autores/as do relatório da UFRB,

> Em virtude do processo histórico e do descaso com a educação superior e interiorizada na Bahia, cabe afirmar que **esta instituição é, em si, uma política afirmativa**, para toda região do Recôncavo da Bahia, em particular para o Recôncavo Sul, onde se situa. Pois sua criação permitiu aos jovens daquele e de outros territórios almejar conquistar um lugar numa instituição federal de ensino superior. De fato, desde sua criação, observa-se que há um significativo número de estudantes oriundos da região ou do entorno. Outra característica e que reforça a condição de uma ação afirmativa está no atendimento de uma demanda reprimida. **Jovens que por questões econômicas ou de oportunidades não completaram seus estudos**. E que, a partir

[19] E, porventura, mudar/transformar a realidade revelada pela pesquisa, dependendo tal transformação do ponto de vista dos/as pesquisadores/as, legisladores/as e/ou *policy makers*, entre outros/as atores/as sociais.

> do surgimento da Federal do Recôncavo, isso tornou-se possível. (REIS *et al.*, 2022, p. 7-8) (Grifo nosso)

A citação acima nos induz a entender que os sujeitos de direito das políticas de ação afirmativa são jovens que não tiveram oportunidade de estudar e, ao que parece, simultaneamente, são jovens de baixa renda que moram numa região onde não havia instituições públicas de ensino superior antes da criação da UFRB. Mais ainda, por isso, segundo os/as autores/as, a instalação da universidade no Recôncavo Baiano é em si uma política de ação afirmativa. Essa compreensão do que são políticas de ação afirmativa para Reis *et al.* (2022) é bem semelhante à assumida por Heringer *et al.* (2022), que endossaram a definição do pesquisador Dagoberto José Fonseca, segundo o qual: "[...] ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos" (FONSECA *apud* HERINGER *et al.*, 2022, p. 24).

Pensamos que as citações acima nos levam a conceber as políticas de ação afirmativa como instrumentos para combater pobreza e/ou desigualdade econômica, como fica patente na citação acima do cientista social Fonseca (*apud* HERINGER *et al.*, 2022), objetivo que se não fica explícito na citação de Reis *et al.* (2022), está nas suas entrelinhas. Todavia, faz-se necessário lembrar, como nos alerta o sociólogo William Darity Jr., que essas políticas públicas especiais não objetivam combater diretamente a pobreza, mas sim algum tipo de discriminação (quer seja ela racial, de gênero, entre outras), bem como dessegregar elites. Segundo Darity Jr.,

> Affirmative action measures are not intended to produce general equality nor do they constitute an antipoverty program. (…). Affirmative action measures are intended to promote intergroup (interracial or interethnic or inter-gender) equality, and, when deployed effectively, they are a useful instrument for desegregating elites. (DARITY JR., 2012)[20]

[20] "Medidas de ação afirmativa não se destinam a produzir igualdade geral nem constituem um programa de combate à pobreza. [...] Medidas de ação afirmativa visam promover igualdade intergrupo (inter-racial

Sabemos que há várias definições e/ou conceitos de políticas de ação afirmativa elaborados por vários autores (SANTOS, 2007). Mas pensamos que se constasse nos relatórios uma definição e/ou conceito de autores/as clássicos/as e/ou que estudaram e pesquisaram o tema ampla, profunda e seriamente, como, por exemplo, o professor de Direito Constitucional e ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, ficaria evidente que políticas de ação afirmativa são para combater discriminações e não necessariamente pobreza ou as desigualdades de renda entre classes sociais de uma determinada sociedade. Como se pode observar na definição de Gomes,

> [...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e **à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física**. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, **elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação**, **mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade**. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloquente manifestação da moderna ideia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema

ou interétnico ou intersexo), e, quando implantadas de forma eficaz, elas são um instrumento útil para dessegregar elites". Tradução livre feita pelos autores.

> jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a **corrigir as distorções provocadas pela discriminação**. (GOMES, 2001, p. 06-07) (Grifos nossos)

De acordo com este conceito, quando o público-alvo a ser beneficiado por algum tipo de política de ação afirmativa é determinado/escolhido pelo fato de ser discriminado racialmente, a cor/raça dos indivíduos é um dos critérios fundamentais para que eles possam ou não ser um dos beneficiários e/ou sujeitos de direito da política, quer no emprego, quer na educação superior, entre outras áreas (GOMES, 2001).

Pensamos que a não compreensão plena do que sejam essas políticas pode, em parte, explicar a resistência de alguns/mas gestores/as das universidades ao tema e à própria implementação da Lei nº 12.711/2012, assim como pode explicar uma certa contemporização de alguns/mas autores/as dos relatórios com a resistência supracitada. Por exemplo, a despeito de toda resistência e boicote contra as propostas de sistema de cotas para estudantes negros/as antes da Lei nº 12.711/2012, assim como de resistências de gestores/as à implementação desta na UFMG, Jesus, Colen e Costa (2022) endossaram a visão de uma gestora da universidade e enunciaram que houve um processo de "sensibilidade" para a pauta das políticas de ação afirmativa na universidade. Segundo eles/as,

> Ao conversar com os representantes da gestão central, vinculados às políticas estudantis, de ações afirmativas e de graduação, em sua grande maioria autodeclarados brancos, foi possível identificar o que uma gestora da UFMG nomeou como sensibilidade para as pautas dos Direitos Humanos e das ações afirmativas. (JESUS; COLEN; COSTA, 2022, p. 37-38)

Pensamos que Jesus, Colen e Costa (2022) talvez devessem considerar também, em suas análises do processo de implementação das políticas de ação afirmativa na UFMG, as afirmações de um dos gestores para afirmar a existência de "sensibilidade" à implementação de políticas de ação afirmativa na UFMG. Esse gestor, em entrevista concedida àqueles/as autores/as, (d)enunciou, que, "**se dependesse da UFMG, nós**

estaríamos no Bônus até hoje. Não sei se a criação da PRAE poderia ter avançado nisto daí. O interessante é que a UFMG foi simplesmente pressionada e envolvida pela Lei de Cotas" (VAGO *apud* JESUS; COLEN; COSTA, 2022, p. 24) (Grifo nosso). Particularmente, onde Jesus, Colen e Costa (2022) veem "sensibilidade", nós vemos insensibilidade.

Dando suporte ao nosso ponto de vista, o mesmo pode-se afirmar com relação à tentativa de sabotagem contra a defesa da proposta de bônus para estudantes de escolas públicas e estudantes negros (pretos/as e pardos/as) oriundos dessas escolas, no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG, no dia 15 de maio de 2008. A proposta e/ou defesa do bônus supracitada foi feita por uma professora que foi uma das principais articuladoras das ações afirmativas na universidade, mas com a UFMG desrespeitando alguns critérios acordados para tal. Em entrevista, a renomada professora (d)enuncia a sabotagem:

> [...] **eu tinha, a princípio, meia hora** [para fazer a defesa do bônus] **e na hora que eu cheguei lá na recepção** [do CEPE] **me falaram que o conselho tinha me dado quinze minutos**. Eu fiquei com muita raiva porque **você vai vendo as formas do racismo nos tratar**. Me deu vontade de falar: se for para brincar, eu estou indo embora. Mas depois eu pensei que tinha muita coisa em jogo, muitas pessoas aguardando. Não era uma decisão só da Nilma. Costumo dizer que tirei o relógio e coloquei ele na minha frente e liguei um motorzinho. Terminei em 15 minutos, e quando terminei eu fui aplaudida. Quando saí me perguntavam: como foi? E eu não sabia nada, porque ninguém fala nada. Eu só via algo nas expressões dos conselheiros: **via alguns felizes e outros com ódio**. **(**GOMES *apud* JESUS; COLEN; COSTA, 2022, p. 11) (Grifos nossos)

Concordando com a professora entrevistada, pensamos que temos que nomear explicitamente as ações, condutas e/ou procedimentos preconceituosos e/ou

discriminatórios[21] fundamentados na raça (ou por causa da raça), inclusive para enfrentar o racismo no meio acadêmico.

Não podemos esquecer que o racismo é dinâmico, renova-se e reestrutura-se de acordo com as mudanças das conjunturas sócio-históricas (MUNANGA, 1996). Logo, ele se diversifica e se expande em países (por conseguinte, em suas instituições) onde essa ideologia é hegemônica, como o Brasil, até mesmo quando se buscam formas concretas de combatê-lo. Portanto, ele se manifesta e/ou é operacionalizado de diversas formas, inclusive na recusa de conhecer a lei por quem necessariamente deve conhecê-la, como, por exemplo, uma coordenadora de um curso de graduação da UFRJ, que é professora da universidade há mais de 31 anos, que afirmou que "[...] nunca li a Lei, mas sei que estava em vigor, está em vigor [...]. Eu não sabia que a gente estava com essa Lei, que nossos alunos, 50% entravam por essa cota" (COORDENADORA DE CURSO *apud* HERINGER *et al.*, 2022, p. 37). Portanto, esta é a nossa quarta ponderação aos relatórios, qual seja, temos que nomear ou designar os fatos, ações e condutas dos/as gestores/as de universidades e/ou acadêmicos com os termos adequados, inclusive quando são racistas.

Por conseguinte, pudemos observar que em cinco dos seis relatórios, os da UFRJ, UFMG, UFPR, UFPA e UFGD, antes da Lei nº 12.711/2012, reitores/as, pró-reitores/as, coordenadores/as de curso de graduação e professores/as resistiram duramente às propostas de implementação do sistema de cotas para estudantes negros/as em suas universidades, assim como alguns/mas continuaram resistindo, e até boicotando, as determinações da Lei das Cotas mesmo após a sua vigência (HERINGER *et al.*, 2022; JESUS; COLEN; COSTA, 2022; MARQUES; CORRÊA; ROSA, 2022; SILVA *et al.*, 2022; SILVA; SANTOS; REIS, 2022).

Aqui não podemos deixar de fazer uma pequena digressão, no sentido que as resistências supracitadas têm relação de afinidade com outra resistência que precisa ser investigada ampla e profundamente: o não cumprimento efetivo, pelas universidades federais, da Resolução CNE/CP 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

[21] Como a sabotagem supracitada, que era uma espécie de resistência à tentativa de inclusão de estudantes negros/as na UFMG por meio de um tipo de implementação técnica das políticas de ação afirmativa: o bônus.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a)[22], educação essa determinada pela Lei nº 10.639, de 5 de janeiro de 2003[23], alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008[24]. Em realidade, a resolução do CNE regulamentou essas leis, que determinavam tal ensino somente para os níveis fundamental e médio. Porém, como fundamentado no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004b)[25], a Resolução CNE/CP 01/2004 também determinou o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino superior, obrigando as universidades a ministrar disciplinas que contemplem o "espírito" das Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme se constata no § 1° do art. 1º da Resolução:

> Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
>
> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a).

---

[22] Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40. Acesso em: 10 set. 2021

[23] A Lei 10.639/2003 alterou "[...] 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" (BRASIL, 2003).

[24] A Lei 11.645/2008 alterou "[...] a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena" (BRASIL, 2008).

[25] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12746-cp-2004. Acesso em: 10 set. 2021.

Frise-se que o “espírito” dessas normas era, e ainda é, evitar/prevenir não somente uma visão de mundo brancocêntrica, mas também combater um ensino racista, preconceituoso e discriminatório contra as populações pretas, pardas e indígenas, entre outras. Isso necessariamente implica que professores/as e gestores/as de todos os níveis de ensino tenham conhecimento da composição racial dos/as estudantes dos seus estabelecimentos de ensino, ou seja, que professores/as e gestores/as saibam quem são étnico-racialmente os/as seus/suas estudantes.

Como se observou por meio de todos os capítulos deste livro, a Lei das Cotas proporcionou um ingresso significativo de estudantes pretos/as e pardos/as nas universidades federais, diversificando-as racialmente, fato também comprovado na pesquisa da ANDIFES (2019). Portanto, levantamos a hipótese de que a recusa em conhecer a lei por parte de professores/as e gestores/as não é algo desinteressado, ao contrário, é uma ação racional com relação a fins (WEBER, 1964): não obedecer efetivamente à Lei das Cotas, cujos sujeitos de direito são os/as estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiências.

Por conseguinte, levantamos uma segunda hipótese: a de que, se o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais estivesse sendo efetivamente ministrado em todos os cursos das universidades federais, como determina a Resolução CNE/CP 01/2004, haveria necessariamente discussões e debates mais amplos, profundos, refinados e, consequentemente, mais rigorosos acadêmico-cientificamente sobre as relações raciais brasileiras nas universidades federais, inclusive sobre a implementação da Lei nº 12.711/2022 e/ou de qualquer política de ação afirmativa para estudantes negros/as, indígenas e com deficiência nessas instituições, sendo praticamente “impossível”, ou no mínimo escandaloso e vergonhoso, um/a gestor/a afirmar que exerce um cargo de gestão e desconhece as normas legais que o cargo exige para tal e/ou que impactam o exercício de sua função.

Finalizando essa digressão, pensamos que a pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros* demonstrou não somente a necessidade e a eficiência do sistema de cotas para o ingresso coletivo de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica e discriminados/as racialmente nas universidades federais. Ela também demonstra de forma latente o não cumprimento da Resolução CNE/CP 01/2004, bem como de forma patente as resistências, preconceitos e discriminações raciais de docentes e gestores/as das universidades contra esses/as

estudantes. Ou seja, a pesquisa supracitada vai muito além do que se propôs a fazer, apresentando contribuição inestimável ao estudo das relações raciais no meio acadêmico brasileiro.

A nossa quinta ponderação é relativa à descrição e análise dos dados das pesquisas. Para tal, retornamos às pesquisas de Santos e Queiroz (2013) e Queiroz (2004) citadas anteriormente, com o objetivo de conectá-las à pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*. Destacamos que esses/as autores/as constataram há dezoito anos, ou seja, em 2004, que 80,20% dos estudantes da UFRJ e 83,70% dos/as estudantes da UFPR tinham renda familiar acima de seis salários mínimos, indicando elevada quantidade de estudantes de classe média e/ou alta nessas instituições. Mais ainda, conforme a pesquisadora Queiroz (2004, p. 75), essas universidades eram também "um território predominantemente branco" no início da década 2000, pois, em 2004, 76,80% dos/as estudantes da UFRJ e 86,5% da UFPR eram brancos/as, assim como 20,30% dos/as estudantes da UFRJ e 8,60% dos/as estudantes da UFPR eram negros/as.[26]

Porém, como se viu ao longo deste livro, após a implementação do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas, com subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas, com deficiência, bem como com subcotas de renda, no ano de 2019 ingressaram 37,07% estudantes de negros/as (9,90% pretos/as e 27,17% pardos/as) na UFRJ, assim como 34,41% estudantes brancos/as, 0,84% estudantes amarelos/as e 0,15% estudantes indígenas.[27]Infelizmente, 27,50% dos/as estudantes não autodeclararam a sua cor/raça (HERINGER *et al.*, 2022, p. 10).[28] Esses dados referem-se à composição racial

[26] Além de pesquisas realizadas na UFRJ e na UFPR, também foram feitas pesquisas sobre a renda e composição racial dos/as estudantes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade de Brasília (UnB). Com relação à renda, na UFMA 78,6% dos/as estudantes tinham renda familiar acima de seis salários mínimos, na UFBA eram 76,4% e UnB 88,4%. Com relação à composição racial dos/as discentes, 47% dos/as estudantes da UFMA, 50,8% dos/as estudantes da UFBA e 63,70% dos/as estudantes da UnB se autodeclararam brancos/as, enquanto os/as estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) eram respectivamente, 42,8%, 42,6% e 32,3% (QUEIROZ, 2004, p. 75).

[27] Na realidade há dados de estudantes ingressantes na UFRJ, segundo a cor/raça, de 2010 a 2019. Como eles não são os dados sobre a cor/raça de todos/as estudantes da UFRJ, mas apenas de ingressantes, optamos por descrever os dados dos/as ingressantes do último ano disponível, o de 2019.

[28] Estes dados relativos foram calculados a partir dos dados absolutos do Gráfico 1, que está na página 10 de Heringer *et al*. (2022).

da quantidade de estudantes ingressantes na UFRJ, não ao total de estudantes de graduação da instituição, que em 2020 eram 53.688 (HERINGER *et al.*, 2022, p. 2).

Como afirmado acima, os dados relativos à cor/raça são dos estudantes ingressantes na UFRJ em 2019. Portanto, eles são diferentes dos dados produzidos por Queiroz (2004), supracitados, que eram referentes à composição racial do total de estudantes de graduação da UFRJ, o que não nos permite fazer comparação entre eles,[29] até porque em 2019 havia uma quantidade considerável de estudantes (27,50%) que não autodeclararam a sua cor/raça.

Considerando parte dos dados já citados do relatório de Heringer *et al.* (2022), ratificamos que passamos à nossa quinta ponderação aos relatórios, com consequente sugestão para análises mais amplas e/ou, se se quiser, mais refinadas. Mas antes devemos destacar que, de todas as investigações realizadas para a pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, somente a pesquisa de Silva *et al.* (2022), referente à UFPR, apresentou dados completos sobre a composição racial dos/as estudantes ingressantes na instituição, isto é, relativos não somente ao período de 2013 a 2020,[30] assim como também anterior a esse período, de 2004 a 2012.[31]

Feita a consideração acima, iniciamos a nossa quinta ponderação afirmando que os relatórios poderiam nos proporcionar informações e/ou conhecimentos ainda mais precisos e refinados. Apresentamos aqui alguns exemplos de exercícios que poderiam ser feitos a partir dos dados disponibilizados, procurando demonstrar ainda mais o quanto foi necessário, inovador, revolucionário e justo o sistema de cotas, na medida em que proporcionou o ingresso (de fato) de milhares de estudantes pobres e negros/as nas

[29] Semelhantes análises e/ou afirmações podem ser feitas quanto aos dados atuais da UFPR, visto que também não se tem o total de estudantes brancos/as, pretos/as, pardos/as, amarelos e indígenas da universidade, mas os dados referentes à cor/raça dos/as estudantes ingressantes nos anos de 2004 a 2020. Se pudéssemos comparar os dados do ano de 2020, da pesquisa de Silva *et al*. (2022) com os dados de 2004, da pesquisa de Queiroz (2004), observaríamos um aumento considerável de estudantes ingressantes negros/as (4,30% pretos/as e 16,30% pardos/as), 20,60%, na UFPR em 2020, em uma queda significativa de ingressantes brancos/as, 76,70% (SILVA *et al*., 2022, p. 18). Relembrando, em 2004, 8,60% dos estudantes da UFPR eram negros/as e 86,5% eram brancos/as (QUEIROZ, 2004, p. 75).

[30] Período referente à implementação da Lei nº 12.711/2012.

[31] Período referente à implementação do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros na UFPR, estabelecido pela universidade, em razão da sua autonomia universitária (SILVA *et al*., 2022).

universidades públicas federais, ingresso coletivo que esses/as estudantes dificilmente conseguiriam sem o sistema de cotas.

Frise-se que, quando propomos explorar mais minuciosamente os dados, estamos sugerindo que esses dados deveriam ser mais "torturados" e/ou "espremidos" para "falarem" e/ou "expressarem" ou, se se quiser, "enunciarem" mais informações ou evidências empíricas para produção de conhecimento sobre o sistema de cotas determinado pela Lei nº 12.711/2012. Dito de outra forma, os/as pesquisadores/as e/ou autores/as dos relatórios deveriam fazer (e fizeram) descrição e análises de números absolutos coletados e/ou construídos por eles/as, como as feitas a partir do Gráfico 1 do relatório de Heringer *et al.* (2022, p. 10 e subsequentes), mas também deveriam realizar descrição e análises de números relativos (percentagens), o que não foi feito neste caso. Se os/as pesquisadores/as tivessem executado esses últimos procedimentos, provavelmente seriam evitadas leituras apressadas ou até mesmo equivocadas de alguns dados, bem como demonstrariam como os/as estudantes pretos/as (geralmente os mais discriminados/as racialmente) foram um dos grupos raciais mais beneficiados com o sistema de cotas. Por exemplo, os/as autores/as do relatório referente à UFRJ afirmam que:

> A partir destes dados [do Gráfico 1], observamos, por um lado, a redução do ingresso de estudantes identificados como brancos e, ao mesmo tempo, o aumento significativo de estudantes identificados como pardos (em maior proporção) e pretos. Não foi observado, a partir destas informações, um aumento do número de estudantes identificados como indígenas (HERINGER *et al.*, 2022, p. 10).

Contudo, a afirmação e/ou análise acima foi feita a partir da descrição e análise de dados e/ou números absolutos contidos no Gráfico 1 do relatório de Heringer *et al.* (2020, p. 10), gráfico esse que readaptamos, isto é, a partir de seus números absolutos, calculamos e incluímos nele a taxa de crescimento (TC) de cada um dos grupos raciais dos/as estudantes da UFRJ, no período de 2010 a 2019, bem como calculamos as suas taxas de crescimento acumuladas (TCA).

Tabela 1 - Distribuição da variável cor/raça entre alunos ingressantes na UFRJ, 2010-2019

Cor/raça	Números absolutos de estudantes e Taxa de crescimento, segundo a cor/raça										TCA
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
NDI	300	163	241	117	21	---	---	---	---	---	---
TC	---	-45,66%	47,85%	-51,45%	-82,05%	---	---	---	---	---	-92.99%
Indígena	22	26	18	23	22	18	20	24	24	16	---
TC	---	18,18%	-30,76%	27,77%	-4,35%	-18,18%	11,11%	20%	0	-33,33	-27.26%
Amarela	83	103	99	81	85	83	103	87	74	95	---
TC	----	20,48%	-3,88%	-18,18%	4,94%	-2,35%	24,10%	-15,53%	-14,94%	28,37%	11.13%
Parda	1.332	1.308	1.529	1.796	2.583	2.239	2.609	2.835	2.860	2.977	---
TC	---	-1,80%	16,90%	17,46%	43,82%	-13,32%	16,52%	8,66%	0,88%	4,09%	123.48%
Preta	456	449	525	559	748	672	928	969	1.009	1.083	---
TC	---	1,53%	16,93%	6,48%	33,81%	-10,16%	38,09%	4,42%	4,13%	7,33%	144.90%
Branca	4.137	4.040	3.872	3.616	3.552	3.583	3.504	3.480	3.665	3.771	---
TC	---	-2,34%	-4,16%	-6,61%	-1,77%	0,87%	-2,20%	-0,68%	5,32%	2,89%	-8.83%
ANDCR	3.845	5.120	4.050	5.125	4.066	3.619	2.693	2.727	3.038	3.016	---
TC	---	33,16%	-20,90%	26,54%	-20,66%	-10,99%	-25,59%	1,26%	11,40%	-0,72%	-21.56%

Fonte: Heringer *et al.* (2022) e dados agregados pelos autores.
Legenda:
NDI – Não Dispõe de Informação; ANDCR – Aluno/a Não Declarou a Cor/Raça; TC – Taxa de Crescimento; TCA – Taxa de Crescimento Acumulado

Pensamos que, se a descrição e análise de Heringer *et al.* (2022) considerassem os dados relativos, isto é, se a leitura dos dados pelos/as pesquisadores/as também fosse feita a partir da descrição e análise de números relativos (porcentagem), especialmente a partir da verificação da taxa de crescimento de cada grupo racial da UFRJ, como a incluída na Tabela 1, facilmente seria observado que: a) o aumento de estudantes pretos/as foi maior que o de estudantes pardos/as, visto que a taxa de crescimento acumulada desses estudantes no período de 2010 a 2019 foi, respectivamente, 144,90% e 123,48%; b) também seria facilmente observável que a taxa de crescimento acumulada dos/as estudantes indígenas nesse mesmo período foi negativa, -27,26%. Ou seja, por um lado, se constataria que caiu a quantidade de estudantes indígenas na UFRJ, mesmo com políticas públicas que visam aumentar o número desses estudantes na instituição.[32] Por

[32] Fato que precisa ser investigado profundamente, visto que a política pública proposta produziu um efeito contrário do esperado e/ou desejado.

outro lado, o contrário se deu com os/as estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), uma vez que estes aumentaram significativamente na UFRJ no mesmo período, embora, divergentemente da afirmação de Heringer *et al.* (2022, p. 10), os dados relativos, ou melhor, a taxa de crescimento acumulada demonstre que foram os/as estudantes pretos/as que cresceram "em maior proporção" e não os/as estudantes pardos/as, conforme se pode observar na Tabela 1.

Conclusão

O Estado brasileiro e/ou os governos que se sucederam após a aprovação da Lei nº 12.711/2012 deveriam, por determinação legal, ter feito o acompanhamento e avaliação do programa de reserva de vagas de que trata esta Lei. Passaram-se dez anos e três governos: a) um de orientação pró-políticas sociais; b) um de orientação pró-mercado ou neoliberal; e c) o atual governo de Jair Bolsonaro, caracterizado por muitos como de extrema-direita, mas indescritível ou inominável da nossa perspectiva. O fato é que nenhum deles cumpriu ou obedeceu ao estabelecido pelo art. 6º da Lei nº 12.711/2012: fazer o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas determinadas pela Lei das Cotas.

Uma das provas de tal assertiva foi constatada nos relatórios que compõem a pesquisa *Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros*: raras são as universidades que começaram a coletar e/ou construir (seriamente) dados que contenham a cor/raça dos/as seus/suas estudantes desde o início da implementação do sistema de cotas. Ou seja, não houve cobranças dos governos brasileiros para tal e, portanto, isso ficou a critério de cada gestão universitária, muitas das quais contrárias às políticas de ação afirmativa para estudantes negros/as e/ou pobres. Relembrando, pudemos observar que em cinco dos seis relatórios, os da UFRJ, UFMG, UFPR, UFPA e UFGD, antes da Lei nº 12.711/2012, reitores/as, pró-reitores/as, coordenadores/as de curso de graduação e professores/as resistiram duramente às propostas de implementação do sistema de cotas para estudantes negros/as em suas universidades, assim como alguns/mas continuaram resistindo, e até boicotando, às determinações da Lei das Cotas mesmo após a sua vigência.

Portanto, é mais que louvável a iniciativa do LEPES/AE da UFRJ e da Ação Educativa em realizar esta pesquisa que vem a público por meio deste livro: uma espécie de avaliação e acompanhamento do sistema de cotas que governos brasileiros se

recusaram a fazer até o presente momento. Talvez porque a questão racial ainda seja um tema residual no Brasil e/ou talvez porque o dinamismo do racismo ainda consiga impedir avanços para a superação do mesmo. Avaliar esta política pública que deu e está dando certo pode ser um golpe duro nos que defendem uma hegemonia racial branca no Brasil, uma vez que todos os relatórios demonstraram que houve aumento significativo na quantidade de estudantes pretos/as e pardos/as nas universidades federais brasileiras. Demonstraram também que esta política não é somente viável, promissora, mas, principalmente, justa. Evidentemente isso não significa que não haja alguns problemas na operacionalização do sistema de cotas. Como demonstraram os relatórios de pesquisa, assim como indicado acima, muitos desses problemas são frutos de resistências de gestores/as contrários/as ao sistema de cotas.

Enfim, pesquisas como esta coordenada pelo LEPES/AE são não somente relevantes, mas necessárias à construção de uma sociedade mais justa e mais democrática e/ou mais igualitária.

Referências

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Uberlândia: Andifes/Fonaprace, 2019.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. 2004a. **Resolução CNE/CP 01**, de 17 de junho. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. 2004b. **Parecer CNE/CP 003**, de 10 de março. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12746-cp-2004. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. IBGE – **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019**, cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13856.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. IBGE – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Características gerais dos domicílios e dos moradores. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020.** [Online]. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 10 set. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales A. dos; SILVÉRIO, Valter R. Apresentação: Dossiê "Relações Raciais em Perspectiva". **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 215-222, 2009. DOI: 10.5216/sec.v12i2.9110.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva; TEIXEIRA, Jéssica, 2022. **A avaliação institucional no SINAES e a institucionalização da Lei de Cotas: desafios e potências**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO; Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, mar. 2002. Mimeografado, versão revisada e ampliada.

DARITY JR., William. **Affirmative Action Grumbles.** *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GLOBAL AFFIRMATIVE ACTION IN A NEO-LIBERAL AGE. Center for African and African American Research and Duke and the University of Malya in Asia, 8-10 nov. 2012.

ENMZ – Executiva Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial***:* marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas do ensino:** os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana *et al.* **Relatório – Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros** – **Estudo de caso sobre a UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

IIESP – INSTITUTO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA. **Mapa das ações afirmativas no Brasil**: instituições públicas de ensino superior. Brasília: Universidade de Brasília/IIESP; MCTI /CNPq, SEPIR, MC/FCP, 2012.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; COLEN, Natália Silva; COSTA, Sílvia Regina. **Relatório Versão Final – Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFMG**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

MARQUES, Eugenia P. de Siqueira; CORRÊA, Átila Maria do N.; ROSA, Aline Anjos da. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil – Estudo de caso da Universidade Federal da Grande Dourados**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber:** étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômicas e orientação sexual. São Paulo: USP/FIPE/MEC/INEP, 2009.

MENDES, Gilmar. Voto relativo à ADPF nº 186. *In*: BRASIL. STF. **Acórdão da ADPF 186 de 25 e 26 de abril de 2012**, 2012. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000. Acesso em: 1º jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade brasileira. **História Actual Online**, n. 3, p. 73-82, (Invierno) 2004.

REIS, Dyane Brito et. al. **Relatório – Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFRB**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

ROEDIGER, David R. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. *In*: WARE, Vron (org.), **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, Jocélio Teles do; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ambiente acadêmico brasileiro: branquidade e exclusão de direitos dos estudantes negros. **Sociedade e Cultura,** Goiânia, n. 24, p. 1-34, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O sistema de cotas para negros da UnB**: um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Sales Augusto; FREITAS, Matheus. Sistema de cotas e conflitos raciais violentos no Brasil em tempo de políticas de ação afirmativa: fato ou suposições infundadas? **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 27, p. 16-49, 2021. https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i27.14071

SILVA, Adailton *et al*. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade racial (1988-2008). *In*: JACCOUD, Luciana de Barros (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; SANTOS, Mateus Souza dos; REIS, Cíntia Valéria Lima dos. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFPA**. Relatório Final. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

SILVA, Paulo Vinicius B. *et al*. **Relatório Preliminar/1ª Versão – Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFPR**. Rio de Janeiro: UFRJ/LEPES/AÇÃO EDUCATIVA, 2022.

UFSC. **Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.suplementares2016.ufsc.br/files/2012/07/Resolucao-52-CUn-2015-PAA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2012.

UFSC. **Resolução Normativa nº 008/CUn/2007, de 10 de julho de 2007**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://equidade.saad.ufsc.br/files/2013/10/2716_R008CUN2007.pdf. Acesso em: 14 ago. 2012.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Parte III

As políticas de ação afirmativa e a avaliação institucional

Capítulo 9

A avaliação institucional no SINAES e a institucionalização da Lei de Cotas: desafios e potências

Denise Carreira

Ana Lúcia Silva Souza

Jéssica Teixeira[1]

Introdução

Este eixo da pesquisa nacional "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros" visa refletir como a autoavaliação institucional, prevista no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES[2], instituído pela Lei 10.861/2004, tem abordado a implementação da Lei de Cotas e as políticas de ação afirmativa nas universidades federais, em especial, daquelas com critério racial.

Considerando o potencial das políticas de avaliação para induzir transformações nas instituições educativas em uma perspectiva emancipatória, o objetivo desta investigação foi o de contribuir com reflexões e recomendações que orientem a complexa arquitetura das políticas de avaliação da educação superior, no sentido de uma maior institucionalização da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e do aprimoramento de políticas de

[1] Esta investigação teve a colaboração das pesquisadoras Kamila Eulálio e Ivanilda Amado na etapa inicial da pesquisa. Registra-se também a oficina de trabalho realizada em 9 de junho de 2021 sobre a avaliação institucional no SINAES com parceiras e parceiros da pesquisa que contou com as importantes contribuições das professoras doutoras Mara Regina Lemos de Sordi (Unicamp) e Cláudia Maffini Griboski (UnB). No processo de finalização, o trabalho foi submetido ao debate público no Seminário Balanço da Lei de Cotas, promovido pelo LEPES/UFRJ e Ação Educativa nos dias 5 e 6 de julho de 2022, e à leitura crítica das professoras Mara e Cláudia e de Márcia Braz e Adilson Pereira, respectivamente, pesquisadora e integrante da Comissão Própria de Avaliação da UFRJ e coordenador da Área de Políticas e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

[2] O SINAES é constituído por três componentes: i) avaliação institucional: por meio da autoavaliação, sob a coordenação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e avaliação externa realizada pelos avaliadores do BASis; ii) avaliação de curso: realizada pela Comissão de Avaliadores; e iii) avaliação do desempenho dos estudantes por meio do ENADE e seus instrumentos agregados: questionário do estudante, questionário dos coordenadores de curso e questionário de percepção da prova (BRASIL, 2009).

ação afirmativa e de demais medidas comprometidas com o enfrentamento do racismo e de outras desigualdades na educação superior, desafio central para a maior democratização desse nível de ensino no país.

Para o desenvolvimento deste relatório de pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico que abordou a avaliação institucional, especificamente na educação superior e no SINAES, e relacionou-a com termos relativos às ações afirmativas[3]. Tendo como referência as bases do SciELO, da Plataforma CAPES, das revistas *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação Carlos Chagas) e *Ensaio* (Fundação Cesgranrio), além de trabalhos vinculados aos Congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), o levantamento bibliográfico revelou que as políticas de ações afirmativas não constituem efetivamente uma agenda para os estudos sobre avaliação institucional da educação superior.

Referenciado nesse conjunto de termos, foi realizada a análise dos relatórios dos ciclos avaliativos[4] do SINAES produzidos pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), tanto quantitativa – o número de vezes que essas palavras-chave aparecem nos relatórios – quanto qualitativa – em que contexto esses termos aparecem.

A investigação também contemplou a realização e análise de entrevistas com integrantes de oito CPAs, sendo seis referentes às universidades federais que deram base aos estudos de caso, além de duas outras universidades – Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – que se destacam no cenário nacional por seu papel no campo das políticas de ação afirmativa com critério racial na educação superior.

A arquitetura do SINAES

As avaliações ocorridas no âmbito do SINAES são de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos

[3] Palavras-chave: Ações Afirmativas, Cotas, Lei 12.711/12, Lei 10.639/03, 11.645/08, Raciais, Racismo, Racial, Negros, Pretos, Pardos, Brancos Indígenas, Pessoas Com Deficiências, Quilombolas, Escola Pública.

[4] O ciclo avaliativo do SINAES, de acordo com o artigo 33 da Portaria nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, "compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de recredenciamento e de renovação de reconhecimento" (NR) (BRASIL, 2010).

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O SINAES é composto pela Avaliação de Cursos de Graduação, pelo Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes – ENADE e pela Avaliação Institucional. Desde 2004, a avaliação institucional na educação superior é constituída por dois momentos: a autoavaliação e a avaliação externa.

Após a autoavaliação institucional, que é conduzida pelas Comissões Próprias da Avaliação (CPAs) de cada universidade federal, tendo como base as dez dimensões previstas na Lei do SINAES[5], reorganizadas a partir da nota técnica INEP 65/2014 em cinco eixos de avaliação[6], os resultados são remetidos a comissões de especialistas vinculados ao INEP/MEC, que os analisam conforme diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Em seguida, são realizadas visitas de avaliadores externos vinculados ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis)[7] do INEP, que produzem relatórios e análises complementares.

Na avaliação *in loco*, os integrantes do BASis utilizam instrumentos de avaliação externa, que subsidiam a aferição da qualidade das universidades e dos cursos de graduação. Esses instrumentos também dão base para a atribuição do Conceito

[5] As dez dimensões do SINAES são: 1) Missão e PDI; 2) Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3) Responsabilidade social; 4) Comunicação com a sociedade; 5) Políticas de pessoal; 6) Organização e gestão da instituição; 7) Infraestrutura física; 8) Planejamento e avaliação; 9) Políticas de atendimento ao estudante; 10) Sustentabilidade financeira.

[6] Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional – Dimensão 8: Planejamento e Avaliação; Eixo 2: Desenvolvimento Institucional: Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional + Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição; Eixo 3: Políticas Acadêmicas – Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão + Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade + Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes; Eixo 4: Políticas de Gestão – Dimensão 5: Políticas de Pessoal + Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição + Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira; Eixo 5: Infraestrutura Física – Dimensão 7: Infraestrutura Física.

[7] O BASis foi regulamentado pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Foi revogado pela Portaria Normativa nº 40/2007, com redação consolidada pelo DOU de 29/12/2010. No artigo 2º da referida Portaria, define-se o BASis como um cadastro nacional e único de avaliadores para a constituição das comissões de avaliação *in loco*: "§ 1º O funcionamento do BASis obedecerá aos seguintes princípios: I – legalidade; II – impessoalidade; III – moralidade; IV – publicidade e transparência; V – eficiência e economicidade; VI – segurança jurídica; VII – interesse público; VIII – melhoria da qualidade da educação superior, IX – os compromissos, as responsabilidades sociais e a missão pública das instituições de educação superior; e X – o respeito à identidade e à diversidade das instituições de educação superior e dos cursos superiores". Estabelece, ainda, os critérios para inscrição e seleção dos avaliadores no sistema e-MEC (BRASIL, 2006, 2010).

Institucional (CI) e do Conceito de Curso (CC), que subsidiam o processo de regulação e supervisão da educação superior no País.

I. A avaliação institucional na educação superior brasileira

Como destacado por Bernardes e Rothen (2015), a avaliação institucional na educação superior brasileira tem sido marcada profundamente pela disputa entre perspectivas emancipatórias e regulatórias. Por avaliação emancipatória, entende-se a avaliação como processo formativo que mobiliza os atores para o processo de reflexão individual e coletiva sobre sua realidade, buscando a transformação das relações desiguais de poder e de condições de vida em sociedade. A avaliação regulatória é aquela que visa prestar contas a agentes externos, muitas vezes priorizando os resultados em detrimento do processo e sendo apropriada por lógicas que estimulam o controle, o ranqueamento e a competição entre pares e instituições pelo acesso a recursos (AFONSO, 2001) em contextos de cortes de financiamento de políticas públicas.

Apesar de o debate internacional sobre avaliação da educação superior remontar aos anos 1920, foi somente na década de 1980, no contexto da redemocratização e da expansão do ensino superior privado no Brasil, que proliferaram experiências e debates sobre avaliação institucional em instituições da educação superior que, em uma perspectiva participativa, buscaram refletir a função social da universidade em uma realidade profundamente desigual.

Com base em proposição da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) apresentada ao MEC em 1982, sobre a necessidade da construção de uma política de avaliação institucional para universidades pautada pelo princípio da gestão democrática, o Ministério criou em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), envolvendo amplo diálogo com diversos setores da sociedade (LEITE, 2000). O desenho metodológico do PARU previa a aplicação de questionários para estudantes, professores e demais profissionais de educação e o debate coletivo dos resultados, visando à influência no processo de tomada de decisão das IES e a elaboração de relatório para o Conselho Federal de Educação com diagnósticos e recomendações para a política federal de educação.

No mesmo ano em que foi criado, o PARU foi desativado em decorrência de disputas internas do MEC sobre quem deveria ser responsável pela avaliação do ensino superior no país e da resistência de parte das IES, receosas de que o PARU fosse usado

para controlar e punir as instituições. Os resultados do trabalho iniciado nunca foram apresentados.

Em 1985, no contexto da Nova República, o Ministério da Educação criou a Comissão Nacional de Reformulação de Educação Superior, conhecida como Comissão de Notáveis. Em novembro de 1985, seis meses depois da instalação, a Comissão apresentou o relatório intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior"[8], no qual defendeu uma perspectiva empresarial para a expansão da oferta do ensino superior no país, referenciada na meritocracia e em critérios de eficiência, eficácia e produtividade para acesso ao financiamento público. Segundo Dias Sobrinho (2002), apesar de rechaçadas pela comunidade acadêmica, as propostas da Comissão foram retomadas pelo governo FHC em 1995.

Em fevereiro de 1986, o MEC criou o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), com a participação de empresários, acadêmicos e de quadros do MEC. O relatório do grupo propôs que os resultados da avaliação dessem base a um ranqueamento das IES, o que levou a reações do ANDES, do Conselho de Reitores de Ensino Superior (CRUB) e de entidades da sociedade civil. Novas tentativas de avançar em uma política de avaliação de educação superior pautada pela fiscalização e controle por parte do MEC ocorreram durante o governo Fernando Collor de Mello, que também sofreram forte resistência.

Em 1993, com apoio da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Educação Superior (ANDIFES), o governo Itamar Franco lançou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)[9], que funcionaria com base na adesão voluntária das IES e sem se constituir em condicionalidade para acesso ao

---

[8] Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf

[9] O PAIUB visava se consolidar como: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Como princípios básicos do programa: a) a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; b) reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; c) envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional. Como objetivos específicos: a) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição; b) conhecer, como se realizam e inter-relacionam o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração; c) (re) estabelecer compromissos com a sociedade; d) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico. (PAIUB, 1993)

financiamento. O Programa estabeleceu uma Comissão Externa que teve o papel de acompanhar e orientar as IES, em especial as Comissões Permanentes de Avaliação (CPAs) criadas em cada universidade, responsáveis por sensibilizar a comunidade acadêmica e impulsionar o processo de avaliação institucional. Segundo Bernardes e Rothen (2015, p. 427), com o processo:

> [...] a comunidade acadêmica poderia refletir e se autoconhecer, identificando os aspectos que necessitariam de melhoria e de avanço. Com o Paiub, buscou-se o aperfeiçoamento da qualidade institucional das IES públicas, bem como o respeito à diversidade existente em cada uma, viabilizando, de forma mais efetiva, o financiamento por meio do planejamento apresentado ao MEC.

No contexto do governo FHC, de aprofundamento da adoção de políticas neoliberais no país e na América Latina, a gestão do ministro Paulo Renato à frente do MEC institui o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, com o objetivo de avaliar o ensino ofertado pelas IES com base em um conjunto de indicadores de desempenho.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a expansão da educação superior no país se intensificou – em especial, por meio de instituições privadas – e veio articulada à ampliação do ENC e à divulgação ampla de seus resultados para a sociedade, consolidando a política de regulação na avaliação da educação superior. O PAIUB, com seu desenho participativo e de valorização do processo de avaliação institucional de cada universidade, perdeu força no MEC e foi sendo desarticulado ao final dos anos 1990.

Em 2004, no governo Lula, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a intenção de combinar a avaliação regulatória de prestação de contas ao Estado e à sociedade, baseada em indicadores de desempenho, com a avaliação emancipatória, garantindo autonomia para a construção de processos de avaliação institucional de cada universidade, inspirados em experiências participativas dos anos 1980 e 1990. A avaliação institucional passou a ser obrigatória – contrariando o modelo

do PAIUB de adesão voluntária –, mas flexível, aberta a adaptações de cada IES e à incorporação de experiências avaliativas em curso desenvolvidas pelas universidades.

O desenho regulatório foi justificado pelo MEC, em um primeiro momento, em resposta à necessidade de controle da qualidade da expansão da educação superior privada, que ganhou impulso com o PROUNI – Programa Universidade para Todos, criado em 2005, no primeiro mandato do governo Lula, com o objetivo de induzir a oferta de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares em troca de isenções fiscais.

Porém, diversos estudos apontam que a vocação participativa do SINAES foi sendo esvaziada ao longo dos anos, como o agigantamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e perda de espaço de experiências de autoavaliação institucional – em prol de uma perspectiva de controle referenciada em indicadores de desempenho, na centralização e na baixa transparência da análise dos resultados globais (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2021; LACERDA, 2015; DIAS SOBRINHO, 2008, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2006). Mesmo nesse contexto desfavorável, e ancoradas na autonomia das Comissões Próprias de Avaliação prevista na Lei de SINAES e nos acúmulos institucionais, constata-se que há uma diversidade de experiências de avaliação institucional no país, algumas delas resistiram às imposições externas ou internas e se mantiveram alinhadas aos princípios do antigo PAIUB.

II. As ações afirmativas no SINAES

Vários instrumentos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa) foram criados e revistos desde a criação do SINAES, em 2004, visando sua maior simplificação e refletindo as perspectivas em disputa no campo da avaliação educacional; a própria experiência de implementação do SINAES; e pressões e demandas da comunidade acadêmica e sociedade civil, nem sempre devidamente contempladas no desenho dos instrumentos e da política de avaliação.

No primeiro *Roteiro de autoavaliação institucional*[10] (INEP, 2004), cada uma das dez dimensões do SINAES foi conformada por três núcleos: o núcleo básico e comum; o

[10] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf

núcleo de temas optativos; e o núcleo de documentos, dados e indicadores, com a função de contribuir para as análises. Neste instrumento, as ações afirmativas foram previstas genericamente como parte do núcleo básico e comum da Dimensão 3 (Responsabilidade Social) do SINAES. Este núcleo foi ancorado em três eixos: 1) transferência de conhecimentos e importância social das ações universitárias e impacto das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional; 2) natureza das relações com os setores público e produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis; 3) ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção a setores sociais excluídos, políticas de ações afirmativas, etc.

No núcleo de questões optativas, ou seja, não obrigatórias para o processo de autoavaliação, constaram questões que poderiam ser consideradas vinculadas às políticas de ações afirmativas, tais como: as ações desenvolvidas pela IES no sentido da inclusão e assistência a setores ou grupos sociais discriminados e/ou sub-representados no interior de cada segmento da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos em educação); a existência de políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida e quem são esses sujeitos; a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais e a existência de estratégias para a intervenção destes nas aulas; a existência de políticas de contratação de pessoal (docentes e pessoal técnico-administrativo) com necessidades especiais.

Em 2011, o instrumento de avaliação de cursos de graduação incorporou a verificação –como critério de observação – do cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas entre os requisitos legais e normativos para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os cursos de educação superior no país. Porém, os requisitos legais e normativos não fazem parte do cálculo do conceito do curso, sendo somente registrado o seu cumprimento ou não pelos avaliadores externos[11].

[11] Com base nesses registros, os cursos que não cumprissem os requisitos legais, mesmo obtendo conceitos satisfatórios, seriam obrigados a assinar um protocolo de compromisso com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do MEC, fixando o cumprimento das normativas em um prazo de até um ano. A efetividade dos protocolos de compromisso ainda é pouco estudada. Registramos a investigação de Fernanda Mendes e outros autores sobre a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que constatou os limitados impactos do instrumento, disponível em

Os avaliadores foram orientados a verificar o cumprimento das Diretrizes, levando em conta a existência de: disciplinas curriculares específicas; conteúdos específicos no interior de disciplinas curriculares; práticas investigativas, projetos de iniciação científica e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs); projetos de extensão; atividades extracurriculares; disciplinas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na organização curricular dos cursos superiores destinados à formação de professores para a educação básica; protocolos de encaminhamento de casos de racismo; programas de ensino e de assistência estudantil, assim como o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais para alunos negros e indígenas. Também entre os critérios, foi considerada a existência de medidas voltadas à garantia de alunos negros e indígenas frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade e de canais de comunicação entre as IES e grupos e movimentos negros e indígenas, além do incentivo a pesquisas sobre processos educativos orientados para valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros.

As DCNs em seu artigo 1º determinam o cumprimento da normativa por todas as instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições de ensino superior que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Ainda neste artigo, em seus incisos 1º e 2º, são estabelecidas que as instituições de educação superior incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito à população negra. O inciso 2º determina que o cumprimento das DCNs seja considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento, gerando implicações para o SINAES.

Com base na Portaria 92/2014 do MEC, a reformulação do instrumento de avaliação externa institucional – utilizado por avaliadores em visita às instituições de educação superior e referência fundamental para os processos de autoavaliação institucional – incorporou na Dimensão 2, que trata do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o indicador 2.8, que estabeleceu como critério de análise a previsão

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31128/1/CUMPRIMENTO-DE-PROTOCOLOS-DE-COMPROMISSOS-DE-CURSOS-A-PARTIR-DO-SINAES-A-EXPERI%c3%8aNCIA-DA-UFRGS.pdf

no PDI de ações afirmativas de defesa e de promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial (INEP, 2015).

A formulação buscou responder ao questionamento jurídico apresentado pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), entidade do movimento negro que impetrou em 2013 o Mandado de Segurança 31907[12] no Supremo Tribunal Federal (STF), exigindo que a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003 constasse como indicador dos instrumentos de avaliação da educação superior do INEP. Porém, o limite do indicador 2.8, denunciado pelo próprio IARA, foi o de restringir a menção às políticas de ação afirmativa e aquelas voltadas para a promoção igualdade racial no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que não necessariamente constitui garantia de efetiva implementação pelas universidades.

Nas novas versões dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (INEP, 2017)[13] para credenciamento e recredenciamento/transformação de organização acadêmica, atualmente vigentes, as ações afirmativas passaram a constar do indicador 2.4, mantendo-se na dimensão que aborda o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste indicador, foram incorporadas outras agendas para além dos direitos humanos e de igualdade étnico-racial, como valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, deixando ainda mais diluídas as políticas de ação afirmativa e mantendo a limitação da exigência à menção nos PDIs, sem incorporar outros indicadores que permitissem captar a efetivação de medidas e estratégias comprometidas com a maior institucionalização dessas políticas nas IES.

[12] No Mandado de Segurança 31907, o IARA afirma que as instituições de ensino superior não promovem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (magistério, especialistas, gestores, técnicos e apoio escolar) para educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação destinada aos profissionais que irão atuar na educação básica e superior, amparado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC, 2009). Em novembro de 2019, a decisão do STF foi contrária à solicitação do Mandado por razões formais e não de mérito, alegando a inadequação do instrumento para o caso e problemas referentes à competência do STF para julgar a matéria. Mais informações: https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15341754277&ext=.pdf

[13] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf

Nas novas versões dos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, tanto para autorização como para reconhecimento e renovação do reconhecimento –, a agenda racial foi explicitada unicamente no indicador 1.5, que trata dos conteúdos curriculares dos cursos. Tais instrumentos são organizados em três dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente e tutorial; 3) infraestrutura.

Vinculado à Dimensão 1, o indicador 1.5 pergunta se as IESs consideram em seus currículos a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Vale a pena registrar que, sem mencionar a agenda racial e as ações afirmativas, o indicador 1.12 trata das políticas de apoio ao discente. Nele estão contidas ações para garantia das condições a alunos cotistas, entre elas, as voltadas ao acolhimento e à permanência, à acessibilidade metodológica e instrumental, à monitoria, ao nivelamento, ao apoio psicopedagógico e à participação em centros acadêmicos.

A incorporação das ações afirmativas e demais agendas de promoção da igualdade racial nos instrumentos do SINAES respondeu à crescente politização do debate racial ao longo dos anos 2000 e 2010 e à atuação fundamental dos movimentos negros e antirracistas. Porém, adquiriu um caráter mais declaratório, servindo muitas vezes como base a uma maior adesão discursiva no campo acadêmico e na sociedade, caracterizando-se como algo restrito, marginal e pouco efetivo na indução dos processos de institucionalização dessas agendas que enfrentam grandes e profundas resistências nas IES.

III. As Comissões Próprias de Avaliação das universidades federais

As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) foram instituídas por meio da Lei do SINAES (10.861/2004), previstas no artigo 11, que estabeleceu que toda a instituição de educação superior pública ou privada deverá constituir a comissão com objetivo de conduzir processos de avaliação interna e sistematizar e prestar informações ao INEP. Duas diretrizes dão base às CPAs: a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedada a composição que privilegie

a maioria absoluta de um dos segmentos; e a atuação autônoma da CPA em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Em 2014, o novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Portaria nº 92/2014) agrupou as dez dimensões do SINAES em cinco eixos avaliativos: 1) Planejamento e Avaliação; 2) Desenvolvimento Institucional, 3) Políticas Acadêmicas; 4) Políticas de Gestão e 5) Infraestrutura. O documento destacou o papel da autoavaliação e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no processo de avaliação externa.

Em 2015, por meio da portaria 65 do INEP, foi estabelecida que as CPAs organizassem o processo avaliativo em ciclos avaliativos de até três anos, abordando diferentes dimensões do SINAES a cada ano. Dessa forma, as CPAs passaram a produzir relatórios parciais e relatórios globais/integrais no último ano do ciclo avaliativo.

A seguir, apresentamos algumas informações referentes à construção da avaliação institucional e das CPAs de cada uma das universidades entrevistadas, visando identificar os contextos dessa construção e sua relação com as políticas nacionais e contribuir em seguida com a análise sobre o lugar das ações afirmativas nesses processos e da sua relação com o maior ou menor nível de participação das comunidades universitárias por meio da avaliação institucional.

1. A avaliação institucional na UFRJ

Em 1968, com a reforma universitária, a então Universidade do Brasil passou a ser denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse momento, foi criado o primeiro programa de avaliação institucional da universidade, com foco na análise de dados de cursos de graduação, sob coordenação do então Núcleo de Computação Eletrônica (NCE). Avaliação que foi expandida nos anos seguintes para a Pós-Graduação.

Em 1992, a UFRJ, por meio da Comissão Permanente de Avaliação, criou o Coopera, programa de autoavaliação, dando início a uma experiência-piloto em cinco unidades de centros diferentes da universidade. Em 1994, a UFRJ aderiu ao PAIUB e reformulou o Coopera, que passou a fornecer uma análise situacional individualizada para cada unidade, visando subsidiar a autoavaliação, centrada em descrições de desempenho e informações qualitativas. O Coopera foi encerrado em 1998, considerado inadequado à lógica quantitativa de indicadores de desempenho que ganhou força no debate da

avaliação educacional na segunda metade da década de 1990, pautada por uma perspectiva regulatória.

Com a instituição em 2004 do SINAES e do início das avaliações de curso e do ENADE, algumas unidades da UFRJ passaram a implementar simulações de avaliações de cursos de graduação. Em decorrência dessas iniciativas, em 2008 foi constituída a Comissão Permanente de Avaliação/Coopera – II que, marcada por disputas internas de perspectivas de avaliação, não conseguiu avançar na produção de relatórios de avaliação institucional.

Em 2008 iniciaram-se estudos para a implantação de um novo instrumento na UFRJ, vinculado ao Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico (SIGA), destinado à avaliação de cursos e disciplinas. A partir de 2010, o Sistema de Avaliação de Cursos de Graduação da UFRJ passou a ser permanente, analisando o desempenho de disciplinas dos cursos de graduação por professores e alunos.

Apesar dos acúmulos no debate sobre a avaliação institucional, somente em 2012 a UFRJ estabeleceu sua Comissão Própria de Autoavaliação (CPA), composta por treze membros titulares, com a missão de instituir uma sistemática de avaliação coerente com o SINAES.

2. A avaliação institucional na UFMG

A experiência de avaliação institucional na UFMG tem início com a adesão da universidade ao PAIUB em 1993, com foco na avaliação de cursos de graduação com base na avaliação de professores e de disciplinas. A primeira etapa da implementação da avaliação institucional foi desenvolvida por meio da sensibilização da comunidade e da construção do diagnóstico, estruturado em quatro componentes: 1) avaliação de cursos: suas condições, processos e resultados; 2) avaliação de disciplinas; 3) avaliação de desempenho docente nas disciplinas; 4) avaliação de desempenho discente nas disciplinas.

Entre 1997 e 1999, foi realizada a avaliação externa da UFMG, conduzida por comissões compostas por três membros, sendo um representante de entidade científica, um com experiência na área profissional do curso e um ex-aluno formado nos últimos cinco anos. O processo priorizou a avaliação dos currículos, dos corpos docente, discente

e técnico-administrativo e da infraestrutura dos 37 cursos da UFMG, sendo conduzida pela Comissão Permanente de Avaliação da Pró-Reitoria de Graduação.

Em 2002, foi criada a Diretoria de Avaliação Institucional (DAI) da UFMG, como um órgão da administração central. Após a promulgação da Lei do SINAES em 2004, a UFMG extinguiu a Comissão Permanente de Avaliação e criou em 2006 a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Coube à DAI coordenar os processos de regulação (Recredenciamento Institucional, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos da Graduação), alimentar o Cadastro e-MEC[14] sobre os cursos da UFMG, analisar os indicadores de qualidade da educação superior do INEP, coordenar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), coletar as informações para o Censo da Educação Superior e fornecer suporte administrativo para a CPA.

Com a publicação em 2014 pelo INEP do novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que agrupou as dez dimensões do SINAES em cinco eixos avaliativos, a UFMG realizou mudanças na composição e atuação da CPA, que passou a ser composta por quatorze integrantes, dentre eles seis docentes, cinco servidores técnico-administrativos, dois docentes e um integrante da comunidade externa.

A CPA da UFMG passou a ser responsável por sistematizar as informações sobre a universidade e seus cursos; examinar os resultados dos processos internos de avaliação institucional; solicitar à DAI a realização de estudos com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre os aspectos da Educação Superior que interferem nos processos acadêmicos e na qualidade dos cursos; submeter aos colegiados superiores da UFMG os projetos de autoavaliação institucional e o relatório final. Em 2014, um dos estudos solicitados pela CPA à DAI foi sobre a situação das ações afirmativas na UFMG.

3. A avaliação institucional na UFPA

Débora Alfaia de Cunha (2010), em sua tese de doutoramento na Universidade de Brasília sobre a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Pará, identificou quatro processos desenvolvidos entre os anos 1980 e 1990, que marcaram a construção

[14] O Sistema e-MEC é uma ferramenta que permite ao INEP implementar critérios de designação segundo os perfis de avaliadores necessários a cada processo de avaliação e de modo automático, fazendo uma escolha aleatória dos perfis de avaliadores para a participação nas comissões *in loco*. Além de ser uma fonte de consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos, o Cadastro e-MEC informa dados da situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC (BRASIL, 2010).

do lugar da avaliação institucional na UFPA. Processos que, caracterizados pela descontinuidade e por inúmeros conflitos, disputas e resistências internas, foram decorrentes da ação institucional da própria universidade ou surgiram em resposta às demandas do Ministério da Educação.

O ponto de partida do debate sobre avaliação institucional ocorreu em 1988, com a realização na UFPA do I Encontro Regional sobre Avaliação da Educação Superior na Amazônia, que visou definir estratégias para a avaliação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica das universidades no contexto amazônico (UFPA, PROEG, 2006). Apesar das discussões extremamente relevantes, o evento não acarretou desdobramentos significativos.

A segunda experiência foi desenvolvida entre 1992 e 1997 pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED), à época Centro de Educação (CED), focada na avaliação do curso de Pedagogia. O objetivo da iniciativa foi o de promover uma reflexão coletiva, que reunisse alunos, professores e técnicos administrativos em educação em torno de temas fundamentais ao desenvolvimento do curso, como a relação teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as problemáticas regionais e a relação do ICED com movimentos sociais e com as instituições de educação formal (CUNHA, 2010, p. 193).

Uma terceira experiência avaliativa dos anos 1990 foi o Projeto de Avaliação Institucional (PROAVI), criado em 1995 pela administração central da UFPA, no marco da adesão da Universidade ao PAIUB, e que se caracterizou como a primeira iniciativa institucional que buscava abordar a avaliação do conjunto da universidade. Apesar de a experiência ter mobilizado a comunidade para um amplo diagnóstico institucional e gerado algumas medidas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, o PROAVI foi interrompido em 1998, com o fim do financiamento de recursos para as universidades via PAIUB pelo MEC, que passava a priorizar naquele momento o Exame Nacional de Cursos.

Diferentemente de outras universidades que mantiveram seus programas de avaliação institucional com recursos próprios diante do esvaziamento do PAIUB, a comissão de avaliação institucional da UFPA foi isolada e, posteriormente, desativada. Cunha (2010) avalia que isso decorreu não somente em resposta à reorientação do MEC em prol de uma avaliação gerencial pautada em indicadores de desempenho, mas da insatisfação de setores da administração central e do corpo docente da UFPA frente aos

questionamentos que emergiram do processo de avaliação institucional, em especial, do corpo discente em relação à atuação do professorado e das condições de permanência na universidade.

Em 1998, a Reitoria criou o Fórum Acadêmico, formado pelos alunos com melhores rendimentos acadêmicos, sem a participação do movimento estudantil, com o objetivo de discutir caminhos para a melhoria da qualidade dos cursos, avaliados com notas baixas no ENC. Entre as críticas que emergiram do Fórum, destacam-se a desarticulação, nas licenciaturas, entre as disciplinas pedagógicas e as específicas; as dificuldades dos alunos que cursavam à noite, em decorrência da falta de estrutura administrativa e motivação docente; a resistência dos professores doutores em ministrar aulas na graduação e a existência de docentes sem um adequado preparo pedagógico (UFPA, PROEG, 1998). Como fruto das propostas do Fórum Acadêmico, foi criada em 1999 a avaliação docente, mas na perspectiva regulatória e de controle, acarretando forte resistência do professorado, de parte da administração da UFPA e do movimento estudantil. Uma última experiência dos anos 1990 citada por Cunha (2010) foi a participação da UFPA no Programa de Avaliação Institucional do Clube de Reitores Europeus, que visou adequar a universidade aos parâmetros avaliativos da UNESCO e contribuiu para atualizar o diagnóstico da instituição, em especial, seus pontos fortes e fracos, porém não resultando em desdobramentos.

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional 2001-2010, que estabeleceu a avaliação institucional permanente como meta, a Pró-Reitoria de Graduação da UFPA retomou propostas do Fórum Acadêmico e lançou em 2003 o Projeto de Avaliação e Acompanhamento dos Cursos de Graduação (PAACG), de caráter voluntário das unidades. O novo Programa teve como objetivo identificar problemas e propor soluções, antecipando-se às avaliações do MEC, com base no reconhecimento das especificidades da instituição. Cunha (2010) chama a atenção para o fato de que o PAACG misturou elementos emancipatórios – centrados no estímulo à participação democrática – com a visão gerencial referenciada na busca da "excelência acadêmica" (2006).

A criação do SINAES em 2004 veio legitimar o PAACG para dentro da instituição e possibilitar que o Programa acessasse informações, inclusive sobre a situação financeira da universidade, que antes eram interditadas por integrantes da instituição. Em 2004, conforme previsto na Lei do SINAES, a UFPA institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA), por ato da administração central, sem ouvir a comunidade da universidade, o que

gerou um grande questionamento e fragilização do poder de convocatória da CPA na instituição, reduzindo sua atuação a uma perspectiva descritiva e burocrática (RIBEIRO; CHAVES, 2008). Junto com a CPA, foi criado o Departamento de Avaliação Institucional (DEAVI) para dar suporte ao trabalho da comissão, que posteriormente se transformou na Diretoria de Avaliação Institucional.

Atualmente, a autoavaliação institucional na UFPA é constituída por duas pesquisas de opinião: Minha Opinião e Avalia. Na pesquisa Minha Opinião, são disponibilizados questionários específicos para os discentes, docentes e técnicos administrativos, que abordam as dimensões do SINAES, com aplicação bianual. Os questionários do Avalia focam na qualidade dos cursos de graduação e no desempenho de seus atores (discentes e docentes). Os discentes avaliam as disciplinas cursadas e a atuação docente no período de matrícula do semestre seguinte; os docentes avaliam as disciplinas, a turma e sua atuação como docente no período de registro dos conceitos. Os dados são sistematizados pela equipe da Diretoria de Avaliação Institucional e disponibilizados à CPA. (CPA/UFPA, 2021).

4. A avaliação institucional da UFGD

A Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) foi criada em 2005, fruto de um desmembramento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A UFGD foi uma das primeiras universidades do Programa de Apoio a Planos de Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso ao direito ao ensino superior no interior do país. A UFGD está localizada em região extremamente conflitiva, marcada pela expansão agressiva do agronegócio em disputa de territórios com as populações indígenas, quilombolas, assentados do Movimento de Trabalhadores Sem Terra e comunidades de brasiguaios na faixa de fronteira.

Em 2008, foi instalada a CPA da UFGD com base em resolução do Conselho Universitário. Em fevereiro de 2009, a instituição deu início ao processo de avaliação institucional, vinculado ao SINAES, que culminou entre setembro e dezembro de 2009 não somente com a mobilização para preenchimentos de questionários, mas com a realização de espaços de debate coletivo como reuniões, seminários, grupos focais e plenárias com estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, técnicos administrativos e equipe gestora para discutir as fragilidades, os desafios e as potencialidades da universidade.

No final de 2009, foi apresentado ao INEP o primeiro relatório de avaliação institucional, que abarcou o período de 2006-2009 e se referenciou no PDI. Em 2012/2013, a universidade ampliou o investimento em sensibilização e comunicação para obter maior adesão da comunidade acadêmica ao processo de avaliação institucional e divulgar os principais resultados e recomendações do processo.

5. A Avaliação Institucional na UFRB

A CPA da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) foi criada por meio da Portaria do Gabinete do Reitor n. 005/2009 para conduzir o processo de autoavaliação institucional, com o objetivo de analisar a instituição "[...] para responder o que ela é e o que ela deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro, tendo como referência o PDI" (Relatório CPA, ciclo 2009-2011).

A CPA foi composta pela representação paritária de cada categoria (discente, docente, técnico-administrativo) e com um desenho descentralizado, com sete CPAs setoriais para cada um dos Centros de Ensino da universidade, responsáveis por desenvolver ações junto aos Colegiados dos Cursos e ao Conselho dos seus respectivos Centros de atuação.

A partir de reuniões periódicas entre os membros da Comissão, bem como reuniões com a comunidade acadêmica, foram definidos as estratégias, a metodologia, os recursos necessários e o calendário das ações avaliativas da UFRB, com preocupação participativa, ancorada em princípios de educação popular.

Como estratégia de sensibilização para o processo de autoavaliação institucional, desenvolveu-se uma série de ações, como encontros presenciais (fóruns, palestras/seminários) com os gestores da universidade – Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Centro, Gestores de Ensino, Pesquisa e Extensão e Coordenadores de Curso –, bem como reuniões com os estudantes e técnicos administrativos.

Em 2011, a CPA da UFRB conseguiu incorporar ao Calendário Acadêmico da UFRB a Semana da Autoavaliação Institucional, a ser realizada ao final de cada semestre letivo. Em 2012, esta semana foi transformada no "Período de Autoavaliação Institucional". Em 2018, o período de autoavaliação institucional previu também formas

de participação de docentes e discentes no Módulo de Autoavaliação do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

No primeiro ano de criação da CPA, a Comissão atuou sem o apoio de servidores técnicos administrativos. Posteriormente, a Comissão conquistou a alocação de dois servidores técnicos e uma funcionária terceirizada.

O modelo de avaliação da CPA prevê que a avaliação dos componentes curriculares feita por discentes e docentes tenha periodicidade semestral, ao passo que a avaliação geral da UFRB e das vivências acadêmicas tem periodicidade anual. Os dados são coletados via sistema informatizado, em formulário eletrônico disponibilizado *on-line*. O formulário *on-line* é disponibilizado à comunidade acadêmica a partir de um *link* que permite acesso ao Sistema de Autoavaliação Institucional, desenvolvido pela CPA.

O processo de debate com a comunidade acadêmica também envolve a avaliação crítica sobre as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas e os avanços alcançados pela Comissão e pela universidade. Com base nas reuniões e debates internos da CPA, a metodologia e os instrumentos de coleta foram sendo aprimorados, assim como estratégias que visam incrementar a taxa de resposta aos instrumentos de autoavaliação e aprimorar os mecanismos de devolutiva dos dados de autoavaliação para a comunidade acadêmica.

Ao longo de sua existência, a CPA/UFRB participou de encontros e fóruns de debates sobre Avaliação Institucional de âmbito regional e nacional, com vistas ao intercâmbio e aprimoramento das práticas de autoavaliação institucional, promovidos pelo INEP ou por universidades. Atualmente, a CPA da UFRB está em processo de transição.

6. A Avaliação Institucional na UFPR

De 1987 a 2006, cinco foram os momentos que constituíram o processo de construção da avaliação institucional da Universidade Federal do Paraná: 1) a fundamentação do processo de avaliação (1987-1990); 2) a institucionalização do processo de avaliação (1990-1994); 3) a consolidação do processo de avaliação (1994-1996); 4) a expansão do processo de avaliação (1996-1997); 5) a interrupção do processo de avaliação institucional (1998-2002); 6) a avaliação institucional como projeto

estratégico da gestão 2002-2006. (ZAINKO; PINTO, 1998; CAVALLET; AKEL SOBRINHO, 2002).

Em 1987, a UFPR criou um grupo vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa que realizou a sistematização de práticas de avaliação institucional em desenvolvimento pelas unidades, em especial, experiências participativas. No contexto de redemocratização do país e de posse de um reitor escolhido pela comunidade da universidade, a primeira Comissão de Avaliação Institucional da UFPR foi instituída em 1988, visando à construção de uma política de avaliação institucional. Uma das primeiras ações da Comissão foi disseminar na comunidade informações sobre conceitos, diretrizes e experiências de avaliação institucional internas à UFPR e de outras universidades (CAVALLET; AKEL SOBRINHO, 2002).

De 1986 a 1998, por três gestões administrativas, o programa de avaliação institucional da UFPR foi ampliado, com o foco no ensino da graduação, e virou uma das referências nacionais[15], em especial no que se refere à avaliação docente pelo discente, numa perspectiva integrada de avaliação de disciplina, associado a um programa de aperfeiçoamento docente e de avaliação curricular. A UFPR exerceu um papel de destaque no grupo de universidades que participaram ativamente na formulação do PAIUB, em 1993.

Entre 1994 e 1996, a UFPR avançou na ampliação e consolidação da política de avaliação institucional, com base no investimento sistemático na construção de uma cultura avaliativa, com crescente adesão da comunidade universitária. A Comissão de Avaliação Institucional passou a ser vinculada diretamente ao gabinete do Reitor e atuar de forma mais articulada ao processo de planejamento da universidade. Entre 1994-1998, a UFPR coordenou o Núcleo de Avaliação Institucional do Grupo de Montevidéu[16], atuando pelo intercâmbio de experiências entre universidades argentinas, uruguaias, paraguaias, brasileiras e chilenas.

---

[15] Entre outras universidades, como a Unicamp, a UFRJ e a UFMG.

[16] O Grupo Montevidéu é uma rede de universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, criado em 1991, com o objetivo de promover ações de cooperação e de construir respostas aos desafios enfrentados pelas universidades públicas na região (http://grupomontevideo.org/sitio/).

Em 1998, com a mudança da gestão da UFPR e desmantelamento do PAIUB, a política de avaliação institucional é interrompida em prol do fortalecimento de um modelo de avaliação focado em indicadores de desempenho, na perspectiva da qualidade total, que sofre resistência por parte da comunidade universitária.

Em 2002, com uma nova mudança de gestão, há o esforço de reconstrução da política de avaliação institucional ancorada nos princípios de globalidade; participação e negociação; orientação para a tomada de decisão e transformação da realidade; respeito às especificidades de cada unidade e articulação com as demandas do mundo da vida e do trabalho, destacando-se a sua função normativa.

Em 2005, o Conselho Universitário da UFPR criou a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que conta com uma rede de representantes locais situados em unidades administrativas e acadêmicas. Em 2021, foi aprovada alteração no regimento, que fortaleceu a estrutura descentralizada com representações e comissões locais, bem como a integração da CPA com a Secretaria Executiva de Avaliação Institucional (SEAI), unidade administrativa de apoio e assessoria.

7. A Avaliação Institucional na UFBA

Como em outras universidades, várias unidades da Universidade Federal da Bahia desenvolveram experiências de autoavaliação institucional ao longo dos anos 1980 e 1990, sintonizadas com o contexto de redemocratização do país. Em 1994, a UFBA aderiu ao PAIUB, criando em 1997 sua primeira Comissão de Avaliação Institucional Permanente (UFBA, 2002) (SOUZA; SOUZA; XAVIER; RIBEIRO, 2017).

A Comissão nasceu com objetivo de construir uma avaliação global e sistêmica da universidade a partir de uma primeira etapa focada na avaliação de cursos de graduação. Influenciada pela lógica do Provão, a avaliação dos cursos de graduação na UFBA foi sendo orientada ao longo da metade dos anos 1990 para retratar a eficiência dos cursos, a qualidade de formação dos egressos e sua aceitação pelo mercado de trabalho (DÉCIA; ARGOLLO, 2010).

Em 1999, foi realizado o I Seminário de Autoavaliação da UFBA pela Pró-Reitoria de Ensino e de Graduação (PROGRAD) e Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). O evento contribuiu para a sistematização das experiências de avaliação institucional da UFBA e para a construção de uma proposta preliminar de um

Sistema de Avaliação Institucional, com foco no ensino de graduação. Dezenoves unidades da UFBA participaram do processo de consulta com contribuições visando ao aprimoramento da proposta do Sistema. Após uma greve das universidades federais ocorrida em 2000, a PROGRAD retomou a proposta e passou a implantar uma experiência de avaliação docente por discente, que foi adotada por algumas unidades da universidade.

Em 2002, foi criada a Comissão de Avaliação da Graduação da Reitoria, visando, entre outros objetivos, retomar a proposta de um Sistema de Avaliação Institucional da UFBA e avançar na constituição descentralizada de Comissões de Avaliação Institucional (CAVIS) por unidade, em meio à reestruturação de cursos de graduação e da aplicação do Provão, que sofria grandes resistências na comunidade estudantil (DÉCIA; ARGOLLO, 2010).

Com a criação do SINAES, a UFBA instalou a sua CPA em 2005. Partindo da crítica à função regulatória do SINAES, a proposta inicial da CPA propunha-se a dar mais peso a um projeto de avaliação institucional com enfoque no autoconhecimento e aperfeiçoamento da gestão, tendo como base a experiência acumulada de autoavaliação da universidade. Partindo das dimensões do SINAES, e dos princípios da participação, globalidade e gradualidade, o desenho inicial previu quatro tipos de ações: preliminares (constituição da CPA e definição do projeto de autoavaliação institucional), eventuais (realização de seminários e encontros de trabalho), de longa duração (elaboração de relatórios setoriais, estudos especiais e relatório final) e permanentes (reuniões de trabalho e divulgação de ações no portal e TV da UFBA) (UFBA, 2005).

A CPA foi composta com um coordenador; dois especialistas em avaliação, indicados pela gestão da universidade (o que gerou questionamentos na comunidade universitária); um representante do corpo técnico-administrativo e um representante da sociedade civil. As entidades estudantil e docente não indicaram representações, o que fragilizou a legitimidade da primeira Comissão (DÉCIA; ARGOLLO, 2010). Anos depois, a mudança de regimento da CPA deu fim à representação de especialistas pela Reitoria. Com a participação das Pró-Reitorias, a primeira CPA realizou três seminários de Avaliação Institucional, precedida de reuniões e encontros de trabalho, visando sensibilizar a comunidade universitária para a importância da avaliação institucional.

Entre 2005-2010, a CPA incluiu mais uma dimensão no processo de avaliação institucional denominada a realidade de UFBA, visando aprofundar uma perspectiva mais

global da universidade por parte dos diferentes sujeitos da comunidade universitária. Além disso, construiu um projeto de avaliação institucional e um sistema *on-line* de avaliação de avaliação discente/docente e desenvolveu um conjunto de estudos especiais com várias unidades da universidade.

Em 2013, foi criada a Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), que passou a ser o braço executivo da CPA, com o desafio de contribuir para que a avaliação institucional se tornasse um processo contínuo e que influenciasse mais profundamente o processo de tomada de decisão, com a ampliação das consequências concretas da avaliação para o cotidiano da universidade.

No período seguinte, a CPA e a SIPAD implementaram um conjunto de reformulações de instrumentos de avaliação, em especial, aqueles destinados aos discentes, com o objetivo de torná-los mais acessíveis. No novo PDI 2016-2022 da UFBA, a CPA passa a ser responsável pelo monitoramento do Plano, respondendo uma demanda histórica do movimento de avaliação institucional da UFBA de maior integração entre avaliação e planejamento.

8. A Avaliação Institucional na UFSCar

Criada durante o regime militar, em 1968, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desenvolveu ao longo dos anos 1980 e 1990 experiências isoladas e não sistematizadas de avaliação institucional. Em 1994, a universidade aderiu ao PAIUB e criou o seu primeiro projeto de avaliação institucional, focado no ensino na graduação, com forte perspectiva participativa, envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação. Mesmo com o esvaziamento do PAIUB ao longo do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, a UFSCar manteve o programa com recursos próprios até 2001.

Como parte desse processo, em 2001, a Pró-Reitoria de Graduação lançou a primeira edição do “Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar”, envolvendo a realização de mesas-redondas, encontros e oficinas de trabalho na comunidade universitária para debater a situação da graduação e perspectivas e caminhos para aprimorá-la. A segunda edição ocorreu em 2008, com o objetivo de refletir como a universidade poderia avançar no aumento de vagas, expansão de cursos e definir prioridades em seu PDI. Dessa forma, o Projeto de Avaliação do Ensino da Graduação foi um dos precursores da Avaliação Institucional na UFSCar (SANTOS, 2014).

Na década de 2000, com base na experiência participativa implementada no PAIUB, o investimento na sensibilização da comunidade universitária para a importância da avaliação institucional visou enfrentar as resistências e estimular a participação, abordando concepções e sentidos do processo de avaliação para a melhoria da qualidade educacional.

Um marco desse processo foram os debates ocorridos em 2004, que fizeram parte da construção participativa do novo PDI e contribuíram para um diagnóstico amplo da instituição, levantamento de propostas e identificação de prioridades, entre elas, a criação de políticas de ação afirmativa na universidade, que teve sua Portaria aprovada em 2006. Integrantes da CPA fizeram parte do primeiro Grupo Gestor das Políticas Afirmativas, que posteriormente resultou na criação da Coordenadoria de Políticas de Ação Afirmativa e de Equidade e na Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade.

Conforme previsto na Lei do SINAES, em 2004, a UFSCar constitui sua primeira CPA, com a nomeação de oito docentes e quatro discentes. O primeiro relatório da CPA foi finalizado em 2006, mobilizando reuniões, encontros, dez grupos de trabalho e plenárias da comunidade universitária. Em 2009, a Comissão de Avaliação Externa chamou a atenção para a falta de servidores técnico-administrativos na composição da CPA e para a necessidade de maior divulgação dos resultados e consequências da avaliação institucional na comunidade. A composição foi revista em 2010, chegando ao modelo atual de 1/3 para estudantes, docentes e técnicos administrativos.

Em 2010, a parceria da CPA com o Centro de Estudo de Riscos (CER), do departamento de Economia da UFSCar, contribuiu para a maior adesão dos estudantes ao preenchimento *on-line* do formulário, agregando no sistema mensagens de estímulo à participação nos processos de avaliação. Parceria que foi finalizada em 2018, levando a uma queda abrupta no preenchimento voluntário do instrumento pelos estudantes, apesar do investimento da CPA em estratégias de mobilização via redes sociais.

Os espaços de debate coletivo também perderam força, em prol de preenchimentos cada vez mais individualizados de instrumentos. Em resposta a este quadro, a CPA tem concebido várias estratégias visando à retomada de um processo de sensibilização e mobilização da comunidade universitária sobre a importância da avaliação institucional participativa.

IV. Ações afirmativas e a avaliação institucional: análise das entrevistas

Mesmo com o esforço de algumas CPAs de constituir processos participativos e de abordar desafios das desigualdades na educação superior ao longo de sua atuação, a Lei de Cotas e as políticas de ação afirmativa não se configuram como agendas efetivas para as CPAs. Apesar de uma robusta arquitetura de avaliação e de uma gigantesca produção de informações, com base em uma metodologia ancorada em instrumentos individuais – e, em menor número, espaços coletivos de reflexão e proposição –, as ações afirmativas e as cotas são compreendidas como uma agenda importante, mas de responsabilidade de *outros*, sejam órgãos explicitamente de promoção das ações afirmativas ou aqueles vinculados à assistência estudantil ou a questões étnico-raciais nas universidades. Registra-se que algumas CPAs, quando consultadas sobre a possibilidade da entrevista para esta pesquisa, manifestaram não compreender o porquê estavam sendo procuradas pelas pesquisadoras, sugerindo que a equipe buscasse outros órgãos tidos como "os responsáveis".

Há, inclusive, um desconhecimento por parte de determinados integrantes da CPA sobre o teor da Lei de Cotas e de suas implicações para as universidades. Em decorrência disso, as entrevistas realizadas no marco desta pesquisa muitas vezes se constituíram em momento informativo sobre a lei e estimulador da abordagem da agenda e do diálogo com outros setores e sujeitos da universidade que estão na linha de frente do debate sobre ações afirmativas.

Observa-se que nos instrumentos avaliativos voltados para o preenchimento por parte de estudantes e de servidores públicos docentes e técnicos administrativos, na maior parte das vezes não constam os quesitos raça/cor, escola pública, presença de deficiência, entre outros que possibilitem o monitoramento das dinâmicas de transformação, permanência e acirramento das desigualdades dentro das universidades e a avaliação da implementação das ações afirmativas.

A análise das entrevistas e dos relatórios das CPAs sugere que quanto mais descentralizado e participativo o processo de avaliação institucional, com mais espaços de escuta e de apropriação e reflexão coletiva dos resultados da avaliação, maiores têm sido as possibilidades de emergir questões relativas à implementação da Lei de Cotas e de ações afirmativas com critérios racial, social e voltadas para pessoas com deficiência, mesmo que não nomeadas dessa forma.

Apesar de não abordada explicitamente pelas CPAs, a percepção de grande parte dos integrantes é de que as ações afirmativas vêm avançando nas universidades, enfrentando menor resistência interna do que nas décadas dos anos 2000 e dos anos 2010. Porém, observam que o discurso meritocrático continua bastante presente, ganhando maior intensidade conforme o curso e a unidade em questão, baseado na perspectiva que afirma o conflito entre excelência acadêmica e democratização do ensino superior como desafio inconciliável. A experiência da UFSCar revela inclusive uma escolha política nos anos que antecedem à Lei de Cotas de não monitorar indicadores vinculados à situação de estudantes cotistas como forma de não chamar a atenção de grupos resistentes às ações afirmativas:

> *Não foi um período fácil. Foi um período de se fazer essa implantação de maneira a preservar a posição desses estudantes e quebrar barreiras (...) As decisões tomadas para essa posição eram quase fingir que não tinha políticas de ações afirmativas a partir do momento que o estudante entra na universidade, para preservar esses estudantes de rótulos que eles não podem ter. Seria um obstáculo a mais para eles. (...) As barreiras que ainda existem, por parte de setores da universidade, elas precisam ser quebradas, então nós não vamos dar motivos para ter mais nenhuma dessas barreiras. (...) então, muitos desses estudantes, quando a gente queria fazer algum estudo de comparação, alguma posição, olhando para trás, a gente não tinha mais essa informação, porque no registro dos estudantes, em nenhum momento você tinha um registro do estudante que ingressou com as ações afirmativas. (...) A gente tinha alunos indígenas que escondiam a sua posição, a sua etnia, porque eles não queriam ser rotulados, e ainda assim eram rotulados. Eu vou fazer um desabafo aqui, a gente escutava professores comentando: "eu tenho 30 alunos e um indígena na sala de aula". Então, esse tipo de situação, a gente precisava quebrar essa posição. (...) Hoje a gente sente falta dessa informação, porque a gente queria olhar*

para trás e entender e poder verificar uma trajetória. (Integrante da CPA/UFSCAr).

Discurso que muitas vezes responsabiliza os cotistas por notas baixas dos cursos na avaliação do ENADE, reverberado por grupos internos muitas vezes aliados de movimentos conservadores. Apesar disso, os integrantes das CPAs reforçam as evidências de pesquisas internas e externas às universidades e do próprio ENADE, de que não há diferenças significativas de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas.

(...) cada eixo tem uma questão aberta que é optativa, não é obrigatória. (...) Eu lembro de uma resposta que me causou um choque. (...) Na época, a pessoa (...) escreveu assim: "Estamos sob a ditadura de minorias", numa questão que abordava justamente questões afirmativas. (...) E havia muitas outras nesse mesmo nível. Tipo: "A universidade tem coisas mais importantes para se preocupar" ou "Já recebemos indígenas, já recebemos negros, agora temos que receber aleijados?". Coisas desse tipo. Hoje em dia nós não temos mais esse tipo de resposta. Então, eu acho que a gente tem um avanço muito grande na compreensão da importância das políticas vinculadas à Lei de Cotas, inclusive, sobre os indígenas." (Integrante da CPA/UFPR).

Eu sou professora no curso de engenharia química, um curso que tem nota de corte muito alta. (...) Tenho uma turma muito homogênea, não sei se os outros cursos têm. A diferença entre a nota de corte de cotista e não cotista não é tão alta, aliás, é pequena. (...) Quando vou apresentar resultados (do ENADE), chamo a atenção para isso, porque no relatório final vem a raça e a nota. Vem também faixa salarial, nível socioeconômico (...). Eu estava abrindo um relatório de um curso, acho que arquitetura, a nota do ENADE do pardo foi maior que a do branco. (...) Então, olha que interessante: se ele teve aquele ganho para entrar na universidade, o ENEM vai mostrar essa

diferença na nota de corte, mas o ENADE já é no final. Como é que você trabalhou esses alunos ao longo do curso? Eles responderam igual ou melhor. Tem curso que melhor. (Integrante da CPA/UFMG).

Como integrantes das universidades, há uma percepção de que os sinais dos impactos das ações afirmativas podem ser lidos nos últimos anos no cotidiano das instituições: maior presença de pessoas negras, indígenas e de pessoas com deficiência e de coletivos estudantis e de docentes atuantes nessas agendas, inclusive sobre as questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual; maior pressão estudantil por abordagem de autoras e autores vinculados a estes grupos nas disciplinas, em uma disputa do currículo, além de promoção de eventos nas universidades – de atividades fora da sala de aula – que demandam a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de outras medidas de enfrentamento do racismo; reivindicações por condições materiais e simbólicas de permanência nas universidades; novas agendas de pesquisa na pós-graduação; a maior entrada nas universidades de docentes vinculados a estes sujeitos, apesar do número ainda extremamente limitado.

(...) os aspectos sobre as histórias e culturas indígena e afro-brasileira são questões que estão explicitamente como perguntas em nosso questionário para os alunos. São aspectos invariavelmente mal avaliados pelos alunos. Significa que os alunos estão nos dizendo que essas temáticas são pouco abordadas nos nossos cursos. E nós temos tocado, levado esses resultados para a Pró-reitoria de Ensino que trata da parte dos currículos, dos projetos pedagógicos, para que fosse atentado para essas questões. Então, o que a gente percebe é que, se não está num projeto pedagógico, como uma atividade curricular, o aluno não percebe... Mas nós percebemos que os eventos de divulgação da cultura, da história, do conhecimento sobre essas comunidades cresceram muito na instituição. (Integrante CPA/UFPA).

Observa-se que na avaliação externa das universidades – componente do SINAES, realizada por especialistas vinculados ao INEP para fins de recredenciamento ou transformação de organização acadêmica –, conforme o perfil dos avaliadores, as universidades têm sido tensionadas para construir respostas mais consistentes ao indicador 2.4 do instrumento de avaliação institucional externa (INEP, 2017) que trata das políticas de ações afirmativa, diversidade, meio ambiente, memória e igualdade étnico-racial no PDI. Inclusive, em alguns casos, essa cobrança abarca de forma incisiva a implementação da LDB alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a abordagem das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros na educação básica.

> *Um indicador, que é avaliado nesse recredenciamento, é do PDI e as políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, das ações afirmativas étnico-raciais nas universidades (...). Além desse credenciamento, tem essa cobrança de órgãos externos avaliadores no reconhecimento dos cursos, que cobram que os cursos deem disciplinas voltadas sobre a história afro-brasileira. A gente sabe que é cobrado nessas visitas (...) e que os avaliadores não aceitam que seja algo fora do planejamento das disciplinas. Eles sabem quando é ofertado e quando não é. (...) isso é uma dificuldade que os próprios coordenadores de cursos reconhecem, que a universidade não tem essa capacidade de ofertar professores qualificados nesse sentido, não tem professores para isso. E é algo que a CPA pode oferecer: informações de avaliação, indicadores, junto com a avaliação externa (...) para os gestores repensarem isso. (Integrante de CPA da UFPR).*

O limite do indicador 2.4, estabelecido por meio da Portaria MEC 92/2014, que dispôs sobre várias alterações do instrumento de avaliação institucional externa, respondeu ao questionamento jurídico por parte do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), entidade do movimento negro que impetrou em 2013 o Mandado de

Segurança 31907[17] no STF, exigindo que a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003 constasse como indicador dos instrumentos de avaliação do INEP. Porém, o limite do indicador 2.4, denunciado pelo próprio IARA, foi o de restringir a menção às políticas de ações afirmativas e aquelas voltadas para a promoção igualdade racial no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que não necessariamente constitui garantia de efetiva implementação pelas universidades.

Vários integrantes da CPAs manifestaram temer que o período pandêmico e de fechamento das universidades tenha acarretado uma maior exclusão de estudantes cotistas, mas nenhuma apresentou informações sobre isso, sugerindo que provavelmente algum outro órgão tivesse essas informações. Constatam que há muita informação coletada pelas CPAs que poderia ser analisada na perspectiva de contribuir para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa e, especificamente, em prol da implementação da Lei de Cotas, mas que atualmente não está organizada e nem articulada com outros órgãos para participar desse diagnóstico.

1. O desafio da construção de uma cultura de avaliação

A maior parte dos entrevistados manifesta que a Lei de Cotas e as ações afirmativas significam um grande passo no processo de democratização da educação superior no país, mas não devidamente abordado no desenho de avaliação do SINAES. Quanto muito, conteúdos relativos à implementação das ações afirmativas e da Lei de Cotas são abordados nas dimensões responsabilidade social ou infraestrutura do SINAES, como também revelado na análise dos relatórios.

Há o entendimento de que transformações mais profundas nas universidades, como a radicalização das ações afirmativas em várias dimensões, exigem necessariamente o fortalecimento de processos avaliativos que mobilizem a comunidade

[17] No Mandado de Segurança 31907, o IARA afirma que as instituições de ensino superior não promovem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (magistério, especialistas, gestores, técnicos e apoio escolar) para educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação destinada aos profissionais que irão atuar na educação básica e superior, amparado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC, 2009). Em novembro de 2019, a decisão do STF foi contrária à solicitação do Mandado por razões formais e não de mérito, alegando a inadequação do instrumento para o caso e problemas referentes à competência do STF para julgar a matéria. Mais informações: https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15341754277&ext=.pdf

acadêmica como um todo. Porém, constata-se que há um longo caminho para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional que supere a ideia de punição e controle.

> *(...) temos uma cultura de avaliação extremamente estigmatizada e negativa (...). Então, avaliar sempre é uma coisa para o mal: é assim que a gente aprende avaliação. (...) Essa cultura de avaliação repõe contraestruturas das CPAs (...) ainda a gente tem pouco construído em avaliação processual, muito pouco construído em avaliação objetivando, vendo o deslocamento do discente. Nós temos um vício histórico em avaliação quase como um trampolim para a punição, não é um trampolim para aprendizagem. (...) Mesmo nós adultos em espaços avaliativos temos esse arquétipo pairando sobre a nossa cabeça: isso pra mim é o que tem de mais complicado. O segundo aspecto (...) é que a avaliação não é uma etapa do processo de gestão nas universidades (...) mesmo naquelas que são frutos do REUNI, que em tese seriam universidades mais leves, (...) no que se refere à imposição de modelos e de formas de avaliação (Integrante da CPA/UFRB).*
>
> *Foi difícil no início. (...) Um questionamento das unidades: nós não vamos virar os fiscais do INEP, né? A gente precisa dar autonomia. Isso foi um grande ganho (...) O que nós vamos expor neste relatório? (...) Para algumas unidades era muito perigoso porque você está expondo a universidade. Então, nós vamos virar do INEP? Nós vamos produzir algo para ser controlado? (...) se você sai daquele outro relatório para agora, tem uma diferença muito grande no que vai ser avaliado. Então, o conceito de avaliação institucional vai mudando, ele vai se ampliando, mas ao mesmo tempo ele tem que ser dialogado, porque senão as unidades não participam. (...) Tem uma mudança em relação ao relatório (...) a gente tem percebido pelas falas que ele está se tornando mais um posicionamento de reivindicação. (...) Quer*

> *dizer, o que eu tenho de demanda na instituição, na unidade e como eu preciso que isso seja visto? (...) A resistência está se transformando em reivindicações. (Integrante CPA UFRJ).*

Três sentidos do processo de avaliação institucional estão em disputa e muitas vezes convivem nas universidades: aquele que visa efetivamente contribuir para uma cultura de avaliação transformadora das condições objetivas e das relações de poder das instituições; o de resposta à necessidade de controle do sistema e que mobiliza medo, insegurança e reflexões sobre o que se revela para dentro e o que não se revela para fora, ainda mais em tempos de governo Bolsonaro e de ataques e intervenções em universidades; e o de mera resposta burocrática para fora ao INEP, *pro forma*, sem expectativas de desdobramentos internos.

> *A quantidade de recursos que temos é muito aquém do que nós precisamos. Então, as pessoas fazem mágicas para manter isso. E nós estamos ameaçados com mais cortes ainda, nesse período que estamos vivendo agora. Então, temos uma quantidade muito grande de pessoas que necessitam de apoio, de permanência na universidade, e não conseguem porque a gente não tem recurso para todo mundo. Então, nós sempre tivemos muito cuidado (...) com esses indicadores. Porque esses indicadores, se você não tomar cuidado, os indicadores de política afirmativa podem facilmente ser utilizados de uma forma bastante distorcida. (...) Nós temos alguns indicadores que são indicadores que o TCU exige, mas sempre qualquer ação que fazemos nessa área, conversamos muito com a Pró-reitora de Ações Afirmativas. Porque a sensação que eu tenho (...) é que nós estamos o tempo inteiro com receio, com medo de que alguma coisa vai acontecer e isso vai desaparecer. (Integrante da CPA/UFBA)*

Conectada à disputa dos sentidos políticos da avaliação, a forma de fazer o processo de avaliação institucional também está em disputa, e as universidades

entrevistadas vivem uma diversidade de experiências: de processos que se encerram em instrumentos individuais de avaliação e em demandas burocráticas e aligeiradas às unidades a aqueles que buscam perspectivas mais participativas, algumas delas inspiradas em experiências universitárias dos anos 1980 e 1990, com espaços de debate público em diferentes níveis de apropriação e discussão coletiva de diagnóstico e de construção de propostas, reivindicações, que vocalizam demandas da comunidade acadêmica.

> *(...) essa perspectiva dialógica que (...) é a base da condução dos trabalhos (...) colabora muito para esse percurso e para o entendimento e a compreensão sobre a necessidade de uma cultura avaliativa institucional, mas também isso vem de um histórico, de um percurso de resistência. (...) hoje a gente consegue identificar que as pessoas que estão compondo (a CPA), elas sabem o que estão fazendo ali. É isso já dá uma grande diferença, que é uma questão de pertencimento a um espaço que vai além de coletar ou cobrar de alguém que não tenha feito ou cobrar alguém para fazer um relatório para ser depositado num determinado período. Estamos em processo, um processo dessa compreensão, de quebrar resistências. (Integrante da CPA UFRJ).*

As entrevistas revelam que quanto mais descentralizado o processo de construção da avaliação institucional, mobilizando as unidades por meio de subcomissões de avaliação institucional que não somente estimulam a avaliação, mas que respondem por espaços de devolutivas públicas internas, maior é o potencial do processo de gerar adesão e desdobramentos. Muitas vezes a expressão "trabalho de formiguinha" junto às unidades e cursos apareceu nas entrevistas, em um esforço de uma atuação cotidiana, pouco visível, de conversas de corredores, de reuniões, de encontros, numa busca de construir o sentido da avaliação institucional por dentro das instituições.

Uma questão central é: quem tem a visão do todo? Quem apreende os resultados globais da avaliação? Um primeiro desafio destacado refere-se ao tempo da equipe da CPA e das diretorias de avaliação para a sistematização e análise de uma infinidade de

informações: dos dados dos formulários aos relatórios das unidades. A construção de sínteses exige tempo, e grande parte dos integrantes da CPAs divide seu tempo com outras muitas atribuições.

> *A gente tentou nas minhas gestões criar uma rotina de sistematização de dados e antecipar para que os sujeitos tivessem mais tempo para a análise de dados. Porque não é ter ou não ter os dados, é você ter a disponibilidade de tempo para olhá-los, compará-los e poder sinalizar questões. (...) as considerações finais, por exemplo, a gente sempre dava uma série de indicativos, e na minha segunda gestão a gente instituiu uma rotina, mas elas precisam de tempo para serem incorporadas, (...) para que os sujeitos que escrevem sinalizassem o que era importante, o que não era importante, o que eles destacavam, como se fosse um pequeno resumo. (Integrante da CPA/UFRB)*

Apesar de esforços de várias CPAs e da diversidade de caminhos metodológicos, o desenho atual da avaliação institucional de grande parte das instituições entrevistadas revela que somente um pequeno grupo tem acesso a essa visão do todo proporcionado pelo processo. São poucos os espaços de reflexão e discussão coletiva sobre os resultados parciais e globais que superem a fragmentação. Identifica-se também a falta uma política de comunicação consistente e duradoura orientada para o estímulo à construção de uma cultura de avaliação institucional, para a mobilização da comunidade acadêmica e que contribua para a devolutiva e para a formulação e disseminação de conjunto de sínteses que deem base à apropriação e ao debate público.

Há um processo muito mais rico revelado pelas entrevistas do que o expresso nos relatórios de avaliação institucional. E um grande esforço da maior parte das CPAs, revendo e reinventando estratégias micro e macro (corpo a corpo com as unidades, formação, seminários, encontros, aplicativos etc.), para que os resultados da avaliação institucional sejam considerados no processo de tomada de decisão: das unidades aos órgãos centrais.

Em algumas universidades, o ciclo avaliação-planejamento-orçamento-gestão, base para a institucionalização de políticas, faz-se mais presente, muitas vezes em decorrência do fato de integrantes da gestão terem integrado ou se envolvido em algum momento de suas trajetórias acadêmicas com o processo de avaliação institucional. Em outros casos, a CPA e os órgãos responsáveis pela avaliação institucional estão totalmente alijados da tomada de decisão e lutam por oportunidades de serem ouvidos pela gestão, inclusive, na avaliação do PDI.

> *E quanto às devolutivas, a gente disponibiliza para as unidades. A gente começou a disponibilizar dizendo assim: "Olha, a gente encaminha para vocês o relatório". (...) Quando a gente foi resgatar isso, a gente viu que o pessoal não fazia nada com esse material. E dava um trabalho gigantesco fazer esse relatório por unidade acadêmica. Então, fomos desenvolvendo a metodologia de análise, chegando a um* dashboard, *que a pessoa faz, movimenta, e ela mesma vai gerando os seus relatórios por unidade ou por curso. E resolvemos investir nessa formação, porque assim as pessoas que fazem um curso, elas pegam, acessam. E nós temos tido uma procura relativamente grande. (...) Como o* dashboard *é uma ferramenta um pouco complexa para uma pessoa leiga utilizar, nós estamos trabalhando para disponibilizar isso numa ferramenta mais simples. (...) As pessoas dizem: "Nossa! Esses dados são muito interessantes, mas é muito difícil da gente ficar analisando, manipulando". Porque a intenção é que eles manipulem, analisem os dados, pelo menos uma parte dos dados. E nós vamos modificar um pouco, mas a gente está ofertando todo ano pelo menos duas turmas sobre esse curso de avaliação institucional. Onde a gente mostra os dados sistematizados e isso gere as análises, e pede para eles gerarem um plano de melhorias. (Integrante da CPA/UFPA).*

Constata-se também que existem outras avaliações em curso nas universidades, protagonizadas pelas Pró-Reitorias ou outros órgãos, inclusive que estão na linha de

frente do debate e da implementação das ações afirmativas, mas que não dialogam entre si e com a CPA. Inclusive, existe um desconhecimento desse mapa das instâncias produtoras de avaliações dentro das universidades. Há uma grande e desarticulada produção de informações, que não circula ou circula pouco nas universidades, alimentando a percepção de fragmentação e minimizando o potencial transformador da avaliação para o aprimoramento dos processos de gestão e para a vocalização de reivindicações, proposições e demandas sociais por direitos.

> *Então, nós temos uma universidade que saiu de 5 mil/6 mil participantes para 50 mil. Hoje nós temos uma quantidade enorme de pessoas na universidade, e o sistema de gerenciamento da universidade, sobretudo na gestão de dados da universidade, ele não acompanhou esse crescimento. Nós fomos adequando, modificando os sistemas que tínhamos. Esse sistema chegou ao nível de esgotamento que não obedece mais, não funciona mais, e hoje é um dos grandes entraves da avaliação, justamente a gestão dos dados da universidade. (Integrante da CPA/UFBA).*

Conforme prevista na Lei do SINAES, a composição das CPAs é constituída por docentes, técnicos e estudantes, com representação de comunidade externa. Na maior parte dos casos entrevistados, o núcleo que sustenta o trabalho das CPAs é constituído por mulheres, a maior parte delas detentora da memória da construção do lugar da avaliação institucional nas universidades. Destaca-se o lugar de técnicas e técnicos nas comissões, muitos deles estudiosos da avaliação institucional, com mestrados e doutorados sobre o assunto, chegando a ocupar em uma das universidades entrevistadas a presidência da comissão, geralmente função exercida por docentes. Quando as técnicas e técnicos são das áreas de planejamento da universidade, há uma maior articulação do trabalho da CPA com a gestão.

Relata-se um trabalho muitas vezes “heroico” das integrantes da CPA, que na maior parte das vezes carece de reconhecimento e escuta por parte da institucionalidade. A participação como integrante da CPA não confere gratificações ou alguma outra forma

de reconhecimento e benefício na carreira. As falas apontam que muitas vezes integrantes ingressam nas comissões como obrigação burocrática e se tornam defensoras da importância da avaliação institucional.

> *Tem alguns lugares em que participar da CPA é castigo: você não está fazendo nada, você vai participar da CPA, vai pra lá! E ninguém explica ao sujeito o que é a CPA. Mas em compensação, tem pessoas que vão lá e se encantam, entendem, viram – como diria – militantes do processo avaliativo da universidade. (...) (A gente) tentou incluir coisas que valorizassem os sujeitos que fazem parte da CPA. Que pontuassem os alunos para bolsa, que isso fosse considerado na avaliação dos técnicos, que os técnicos pudessem ser presidentes da CPA – porque é outra coisa hiperlouca, só professor pode – (...) a gente pediu (...) que participar da CPA pontuasse no Barema (...), a gente incluiu a avaliação do professor lá no Barema e foi acolhido. (Integrante da CPA/UFRB).*

Dentre os desafios do reconhecimento da importância da avaliação institucional e do compromisso de promovê-la na comunidade acadêmica, registram-se também nas entrevistas que desdobramentos decorrentes de propostas e demandas que emergem do processo de avaliação institucional muitas vezes não são creditados ao processo, o que desvaloriza a importância da avaliação na comunidade, sobretudo o seu potencial de gerar consequências concretas que transformem a universidade e contribuam para melhoria das condições de atendimento. Por que participar de algo que não gera mudanças concretas?

> *A gente sempre faz recomendações daquilo que percebe que está precisando de melhoria, mas o que a gente sente, nós da CPA, (...) é que (a mudança) não acontece imediatamente, às vezes ela acontece posteriormente, mas não são citados como resultado da avaliação. Por exemplo, o que a gente já percebeu? Melhorias da biblioteca foram implementadas, a necessidade já tinha sido*

apontada há dois anos pela CPA. A gente faz uma pergunta quanto à infraestrutura, sobre as linhas de transporte público, como está? (...) a gente cita nos nossos relatórios, eles fizeram ações em relação a isso, mas também não vinculam isso aos resultados da CPA. (...) Por isso, estamos discutindo a proposta de ter um selo da CPA nas melhorias, para que a comunidade saiba que determinada melhoria foi decorrente do processo de avaliação institucional. Isso valorizaria a avaliação institucional na comunidade acadêmica, saber que a participação no processo pode gerar melhorias. (Integrante da CPA/UFGD).

Eu acho que a avaliação deveria ser mais privilegiada dentro da universidade, no tocante a essa possibilidade de informações e de auxílio na tomada de decisão e na posição da universidade, da UFSCar. Mas eu vejo que existem posições sobre essa situação. Eu vejo que é resultado da avaliação algumas coisas muito pequenas que modificam a visão que as pessoas têm da universidade, desde o horário de funcionamento de um determinado setor que possa atender melhor os estudantes, com uma posição física de algum outro setor, uma reformulação de alguns setores a partir dessa avaliação. Então, um exemplo ligado ao assunto de vocês que está dentro da minha experiência, a gente começou com um grupo gestor de ações afirmativas. A gente modificou isso para uma estrutura de Coordenadoria de ações afirmativas e outras políticas de equidade (...). E, como resultados desse setor, eu precisaria ter uma visibilidade maior, e estar só dentro da Pró-reitoria de Graduação que foi fruto, também, de uma avaliação não só de questionários, mas também de uma avaliação qualitativa, que foi criada a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. (...) Então, vejo que isso é produto da avaliação, e hoje em dia vejo que o que precisava ser valorizado dentro da universidade, vou fazer aqui minha queixa para você, é a própria estrutura de avaliação. A CPA não tem um grupo de servidores dedicados especialmente

para a CPA, então, isso fica difícil da gente conseguir avolumar informações, condensar essas informações para poder mostrar para a universidade o que uma avaliação rotineira, com respostas rápidas, com devolutivas rápidas, nem que sejam parciais, no primeiro momento, e devolutivas refinadas que também são necessárias para a tomada de decisão e para o desenvolvimento geral da instituição. (Integrante da CPA/UFSCar).

Visando à maior adesão ao processo de avaliação institucional, algumas CPAs tornaram obrigatório o preenchimento da avaliação, como condição para a conclusão da matrícula por parte dos alunos e de fechamento de turmas por docentes (como, por exemplo, criando um módulo do SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), aliado ao investimento de sensibilização sobre a importância da participação de estudantes nos processos de avaliação institucional, em especial, de avaliação de docentes e disciplinas.

Outras fizeram investimento no desenvolvimento de softwares próprios de avaliação institucional, como a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), que criou em 2017 o SAI – Sistema de Avaliação Institucional, inicialmente destinado à avaliação de disciplinas e que foi reorganizado para a avaliação das várias dimensões do SINAES.

Há um esforço de várias CPAs de tornar os formulários – dos de papel aos eletrônicos, sobretudo os destinados aos estudantes – mais enxutos e amigáveis, evitando siglas, códigos e demais hermetismos excludentes na linguagem que criam obstáculos ao preenchimento e à compreensão do sentido do instrumento. Porém, na maior parte das entrevistas, contata-se que os instrumentos de avaliação destinados aos alunos ainda não estão adequados para refletir a experiência dos alunos das universidades e, em especial, dos cotistas: suas vivências, desafios, potenciais e propostas.

Quando entrei na CPA em 2015, a gente tinha um único instrumento de pesquisa, eram 80 questões aplicadas numa única vez. Veio a Portaria 65 do INEP, que permitia fazer o ciclo

avaliativo e dividiu em eixos, e nós passamos a fazer dois relatórios parciais e um integral, e então dividimos também o questionário. E quanto mais a gente foi estudando e aprofundando o instrumento, a gente viu que quanto menor, mais fácil era ter a participação. As pessoas respondiam mais os questionários. Então, a gente tem feito isso. Cada aplicação nossa tem em média 20 questões. (...) Muda o teor, muda a forma de perguntar. Porque a gente às vezes percebe que talvez a resposta não esteja sendo aquilo que a gente esperava (...) eu percebi, principalmente depois da pandemia, que o questionário mudou muito. Senti um amadurecimento de todos nós. Um olhar mais voltado, não para concluir o protocolo da lei e enviar o questionário para o INEP, mas também para fazer uso das informações (Integrante da CPA UFGD).

A maior parte das CPAs desconhece espaços atuais de articulação e intercâmbio de experiências entre CPAs. Há trocas bilaterais, como a da CPA da UFGD com as CPAs de Universidade Federal de Santa Maria (RS) e Universidade Federal de Goiás, esta última considerada uma referência na articulação entre avaliação-planejamento-orçamento, e em estudos sobre egressos ou a UNIFESP, citada pela CPA da UFSCar, como uma referência no debate de indicadores quantitativos. Registram-se referências nas entrevistas aos simpósios nacionais e regionais organizados pelo INEP nos primeiros anos de 2010 entre integrantes CPAs para debater o fortalecimento das políticas de avaliação institucional nas universidades. Outro espaço de intercâmbio e reflexão sobre avaliação institucional abordado por uma das universidades entrevistadas foi o Simpósio AVALIES – Avaliação da Educação Superior, idealizado pela UFRGS, que sediou os dois primeiros eventos, cuja terceira edição ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina em 2017, e a quarta realizada em 2019 na UFBA. Desde os anos 1980, a UFRGS é uma referência no debate e em experiências de avaliação institucional participativa.

V. As ações afirmativas nos relatórios das CPAs

A seguir, apresentamos uma reflexão sobre o tratamento dispensado às ações afirmativas na forma da Lei 12.711/12, presentes nos Relatórios de Autoavaliação

Institucional organizados pelas CPAs das seis universidades abordadas nos estudos de caso. Em geral, para a elaboração dos relatórios, as CPAs das universidades se baseiam no *Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional*[18] e nos *instrumentos para avaliação externa*, ancorados nas dez dimensões e cinco eixos do SINAES, acrescidos de aspectos ou dimensões propostos pela própria universidade.

Para a análise dos relatórios produzidos pelas CPAs das seis instituições, retomamos parte dos termos ou palavras-chave[19] selecionadas anteriormente quando do levantamento bibliográfico. Esses termos foram reagrupados em quatro categorias: *Ações Afirmativas+Cotas* (Ações Afirmativas, Cotas, Lei 12.711/12); *Mudanças Curriculares* (LDB alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08); *Raciais, Racismo* (Raciais, Racismo, Racial), e *Sujeitos* que reúne: Negros (Pretos+Pardos e Negros); Brancos; Indígenas; Pessoas com Deficiências; Quilombolas e Escola Pública.

Após a produção dos gráficos e nuvens de palavras, fizemos novas varreduras nos relatórios com base nos termos afro-brasileiros e afrodescendentes, buscando a nomeação da população negra conforme designação consagrada em vários documentos internacionais, como os da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban/2001).

1. Ações afirmativas: uma agenda incipiente

Os gráficos e nuvens de palavras possibilitam identificar a recorrência das categorias ao longo do tempo. Para leitura dos gráficos, no eixo y (a linha vertical), temos a quantidade de citações das categorias. No eixo x (linha horizontal), o ano/ciclo de ocorrência das categorias. Aparecem na cor vermelha *Ações Afirmativas e Cotas*, em azul, *Mudanças Curriculare*s, e na cor amarela, *Raça e Racismo*.

A quarta categoria *Sujeitos* – negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, escola pública – é visualizada nas nuvens de palavras, que renomeamos como **nuvem de sujeitos**. As palavras estão em diferentes cores, com tamanhos maiores

[18] Considera os documentos: PORTARIA Nº 92, DE 31 DE JANEIRO DE 2014, que aprova os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, e a NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº 065 de 09 de outubro de 2014

[19] Palavras-chave: Ações Afirmativas, Cotas, Lei 12.711/12, Lei 10.639/03, 11.645/08, Raciais, Racismo, Racial, Negros, Pretos, Pardos, Brancos Indígenas, Pessoas Com Deficiências, Quilombolas, Escola Pública.

ou menores, de acordo com o número de citações no conjunto dos relatórios produzidos por cada CPA.

Ambos os recursos oferecem uma visão que corrobora o apontado anteriormente neste artigo, com base no levantamento bibliográfico e nas entrevistas realizadas junto a integrantes das CPAs, ou seja, o número baixíssimo de menções às palavras-chave sugere que a institucionalização da Lei de Cotas ainda é extremamente limitada nas universidades, e as políticas de ações afirmativas não constituem efetivamente uma agenda para as CPAs. Predominantemente, as ações afirmativas são compreendidas como algo a cargo dos órgãos ligados à assistência estudantil ou a outros setores ou grupos responsáveis pela agenda étnico-racial das universidades.

Ao final desta seção, apresentamos uma breve análise dos relatórios considerando a chegada dos sujeitos das ações afirmativas na cena das universidades. Apesar dos avanços dos últimos anos, ainda são vários os obstáculos a serem enfrentados quanto ao acesso, sucesso e permanência escolar para que as universidades públicas de fato garantam o direito humano à educação para todos os estudantes cotistas, em especial, as pessoas negras, indígenas e com deficiências.

2. As universidades

Nos relatórios CPAs da **Universidade Federal da Grande Dourados**[20] observa-se que todas as categorias analisadas apresentam movimento semelhante de perda de força ao longo dos anos. A categoria *Ações Afirmativas* consta no primeiro relatório da UFGD de 2010, quase desaparecendo nos anos seguintes. As citações entre 2010 e 2014 estão relacionadas à Dimensão 2 do SINAES (Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão) e à Dimensão 3 referente à Responsabilidade Social.

[20] A **Universidade Federal da Grande Dourados** tem apresentado bianualmente os Relatórios de Autoavaliação Institucional, a partir de 2010, sempre posteriormente aos dois anos-base. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/comissao/comissao-propria-avaliacao/relatorios.

Gráfico 1 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs - UFGD

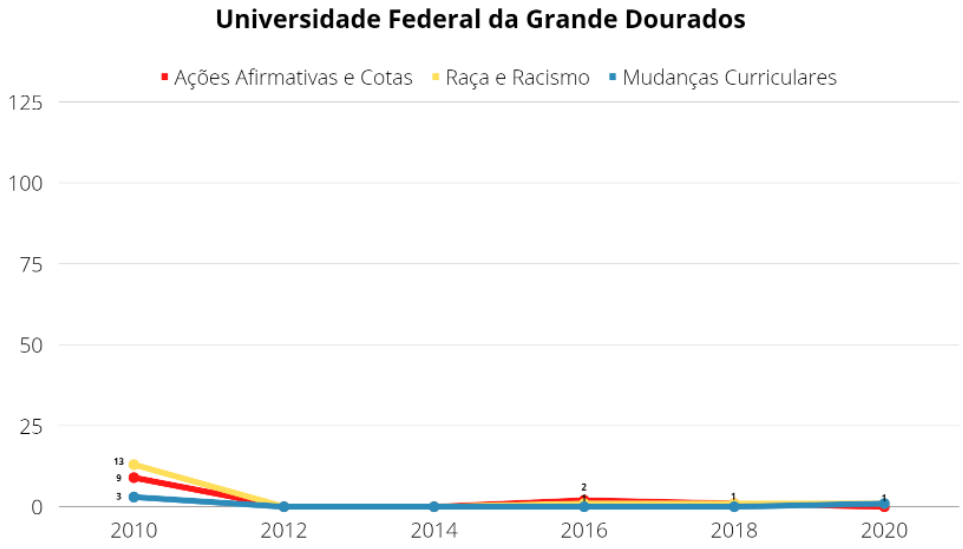


Figura 1 – Nuvem de sujeitos - UFGD

A categoria *Mudanças Curriculares*, que aborda qual o tratamento dado pela instituição às alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por

meio das Leis 10639/03 e 11.645/08, segue o mesmo movimento: consta no primeiro relatório e desaparece nos seguintes. O mesmo acontece com *Raça e Racismo*.

Na nuvem de sujeitos, que revela os sujeitos estudantis das ações afirmativas em maior evidência nos processos coordenados pelas CPAs, o termo indígena tem destaque na **UFGD**, universidade localizada em região marcada por grandes conflitos entre população indígena e o agronegócio. No relatório de 2010, o termo aparece nas dimensões Desenvolvimento Institucional e Responsabilidade Social.

Em 2014 e 2016, o termo consta nos itens *Histórico* e *Análise de dados*, além das dimensões Desenvolvimento Institucional e Responsabilidade Social. O mesmo ocorre nos relatórios de 2018 e 2020, constando da Dimensão Responsabilidade Social. A pesquisa complementar no conjunto dos relatórios da UFGD sobre os termos afrodescendente e afro-brasileiro identificou somente uma aparição no relatório de 2010.

Gráfico 2 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs - UFMG

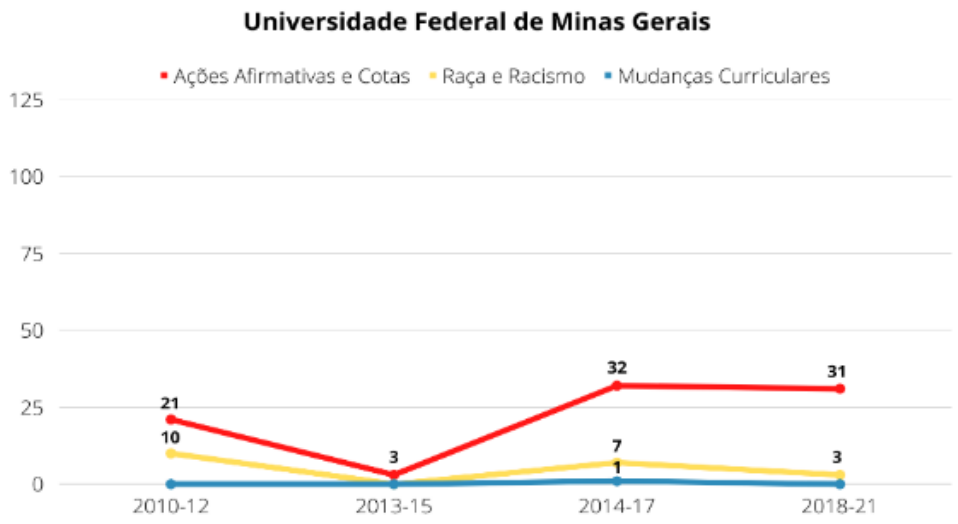


Figura 2 – Nuvem de sujeitos - UFMG

Na **Universidade Federal de Minas Gerais**[21], os relatórios da CPA apresentam crescimento das citações das categorias *Ações Afirmativas + Cotas* ao longo do tempo, exceto no segundo ciclo, com baixa incidência, inclusive da categoria *Raça e Racismo*. No conjunto dos relatórios, pode ser observada que, assim como as demais, a categoria *Ações Afirmativas + Cotas* foi citada no item Histórico e na Dimensão Responsabilidade Social. No segundo ciclo avaliativo, os termos constaram no Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional); e, no terceiro ciclo, em Políticas de Inclusão, Inclusão Social e Políticas para Pesquisa, em especial, vinculadas à Assistência Estudantil e às Políticas Acadêmicas.

Enquanto a categoria *Mudanças Curriculares* praticamente inexiste, observamos que a categoria *Raça e Racismo* foi menos frequente nos materiais, constando vinculada às dimensões Responsabilidade Social e Políticas de Atendimento aos Estudantes.

A **nuvem de sujeitos da UFMG** revela que a maior incidência foi da categoria negros (pardos com 18 menções e negros + pretos com 14 menções) no primeiro biênio avaliativo. É interessante notar que no primeiro momento do ciclo avaliativo os termos aparecem com maior frequência no item Análise do questionário, relacionado ao item

[21] **Universidade Federal de Minas Gerais**: a CPA da Universidade Federal de Minas Gerais organiza os Relatórios de Autoavaliação Institucional Ciclos Avaliativos, que podem ser bienais ou trienais, e os ciclos comportam tanto relatórios parciais como sínteses, que contemplam os anos-base compreendidos no período. Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/a-cpa/.

perfil dos respondentes dos processos avaliativos. Registra-se que a UFMG incorporou o quesito raça/cor em parte dos seus instrumentos de avaliação. Os termos também constaram no processo seletivo para graduação e no tratamento diferenciado a estudantes pretos e pardos de escola pública com relação ao ingresso na universidade. Nos relatórios, também foram destacadas mudanças no ambiente da instituição com a entrada de outros perfis estudantis, possibilitada pela implementação das ações afirmativas.

> *Quanto à atribuição de tratamento diferenciado no processo seletivo aos alunos de escola pública que se declaram pretos e pardos, foi forte a discordância em todos os grupos de respondentes. No conjunto dos respondentes, ela foi de 80%, com pequenas variações: 79% entre os alunos, 80% entre os professores, 74% entre os funcionários, 84% entre os que não têm vínculo com a universidade e 73% entre os que se declararam pretos e pardos. Entre os que se declararam pretos, no entanto, a discordância se manifestou de modo menos acentuado (64%), enquanto esse percentual foi de 74% para os que se declararam pardos. A discordância se manteve acentuada também quanto à pergunta de se, como alternativa ao sistema de bônus que estava sendo aplicado, a UFMG deveria instituir um sistema de cotas para os que declaram pretos, pardos e indígenas. No conjunto de respondentes, 83% discordou dessa hipótese, mesmo percentual encontrado entre os alunos. Situação similar se verificou no grupo que não tem vínculo com a UFMG (84%), sendo o percentual um pouco menor, de 77%, entre os que se declararam pretos e pardos.* (CPA - UFMG, 2010, p. 93)

Gráfico 3 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs - UFPA

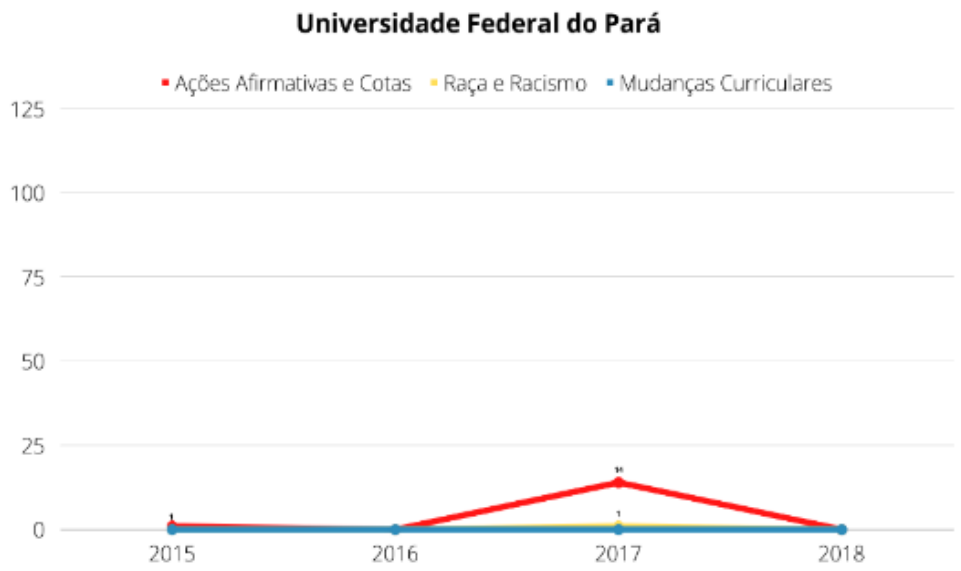


Figura 3 – Nuvem de sujeitos - UFPA

Não há referências às Leis 10.639/03 ou 11.645/08. *Raça e Racismo* aparecem com uma única menção no ano de 2017.

No mesmo ano, as citações dos termos referentes a *Ações Afirmativas e Cotas* estão vinculados ao Eixo 5 (Infraestrutura) e à Dimensão 3 (Responsabilidade Social), em trechos que abordam os desafios da expansão da universidade, dos processos de

ingresso para estudantes de comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas e do desenvolvimento político, econômico e social da região amazônica.

A **nuvem de sujeitos da UFPA** apresenta o termo *pessoas com deficiências* em evidência, seguido de indígenas e quilombolas, escola pública, brancos e negros. O termo pardo não foi citado. Nos relatórios disponíveis da UFPA, o termo *quilombola* registra um quantitativo maior ao longo dos anos. É interessante notar que o termo também apresenta registro em dois anos específicos 2017 e 2018, vinculado à Dimensão 3 (Responsabilidade Social).

Gráfico 4 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs - UFPR

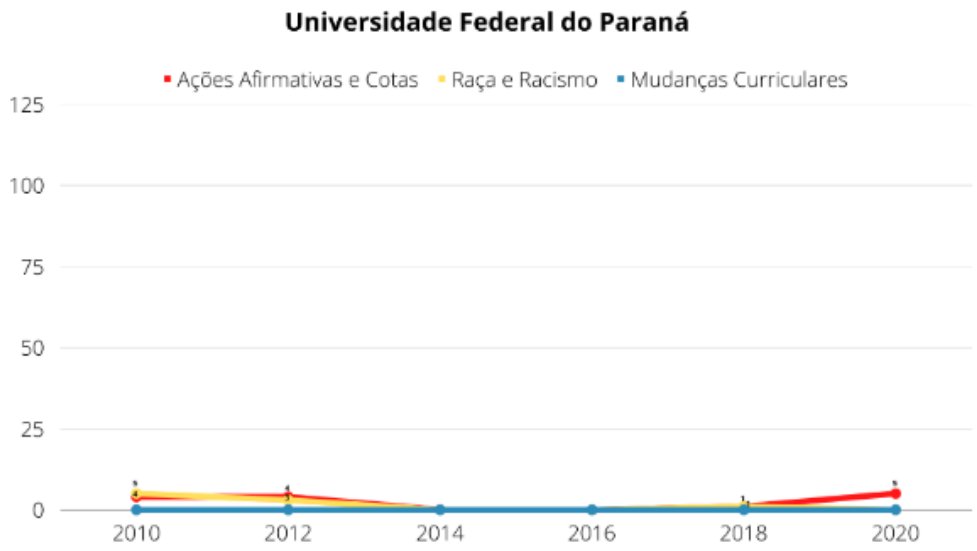


Figura 4 – Nuvem de sujeitos - UFPR

No gráfico da **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**[22], todas as categorias aparecem em número reduzido, com incidência ainda menor entre os anos de 2014 e 2018. Entre as categorias que constam nos relatórios da UFPR, prevalecem *Ações Afirmativas + Cotas* mencionadas nos relatórios em 2010 (Dimensão Responsabilidade Social); em 2012 (Diretrizes e Metas em UFPR Humana); em 2018 (Apresentação dos Resultados); em 2020 (Resultados das Pesquisas). A categoria *Raça e Racismo* consta em 2010 (Dimensão Responsabilidade Social); em 2012, no item Questionário; e em 2018, na Apresentação dos Resultados.

Na **nuvem de sujeitos** dos relatórios das CPAs da UFPR, é possível identificar a baixa expressividade de quase todos os termos, com exceção de indígenas, relacionada principalmente à Dimensão Responsabilidade Social, seguido por poucas citações à escola pública e às pessoas com deficiências. Quilombolas e negros não constam, e os termos afro-brasileiros e afrodescendentes aparecem somente em três citações no relatório de 2010.

[22] **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**: as CPAs da Universidade Federal do Paraná publicam seus Relatórios de Autoavaliação Institucional anualmente, sendo os dados referentes ao próprio ano de exercício. Disponível em: https://cpa.ufpr.br/portal/relatorios-de-avaliacao/.

Políticas Afirmativas

Mantendo sua Política de Democratização da Educação Superior no país, a UFPR possui o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social destinado a afrodescendentes, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas.

Para criar condições de permanência destes públicos na instituição, ações são desenvolvidas através do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB), unidade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação responsável pela articulação e promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionados aos estudos afro-brasileiros. Realiza cursos de formação, eventos e seminários sobre políticas afirmativas, educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileiras destinados aos estudantes cotistas negros e indígenas, bem como promove o mapeamento dos alunos incluídos. (CPA - UFPR, 2010, p.44)

O gráfico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)[23] mostra que a categoria *Ações Afirmativas + Cotas* tem alto número de menções nos relatórios CPAs num movimento ascendente nos primeiros ciclos e queda brusca no último ciclo avaliativo do SINAES (2018-2020). Nos relatórios, as Ações Afirmativas são abordadas principalmente na Dimensão Responsabilidade Social, constando também nas dimensões Infraestrutura, Política de Extensão e Políticas de Atendimento Estudantil, em especial no Programa de Permanência Qualificada.

Mudanças Curriculares tem registro apenas no ciclo 3 (2015-2017). A categoria *Raça e Racismo* aparece no ciclo 1 (2009-2011) e posteriormente oscila com queda no último ciclo, constando nas dimensões Responsabilidade Social, Infraestrutura, Extensão, Políticas de Atendimento Estudantil, e em especial no Programa de Permanência Qualificada.

[23] **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**. A CPA da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia organiza os Relatórios de Autoavaliação Institucional geralmente em ciclos bianuais. Cada ciclo tem relatórios parciais com dados anuais e um relatório final com a síntese do período todo. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cpa

A nuvem de sujeitos das ações afirmativas na UFRB apresenta destaque aos termos indígenas, negros e quilombolas. A maior parte da recorrência desses termos está relacionada à apresentação de dados, ao histórico da instituição, à Dimensão 3 (Responsabilidade Social) e à Dimensão 9 (Políticas de Atendimento aos Estudantes e Egressos).

Gráfico 5 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs – UFRB

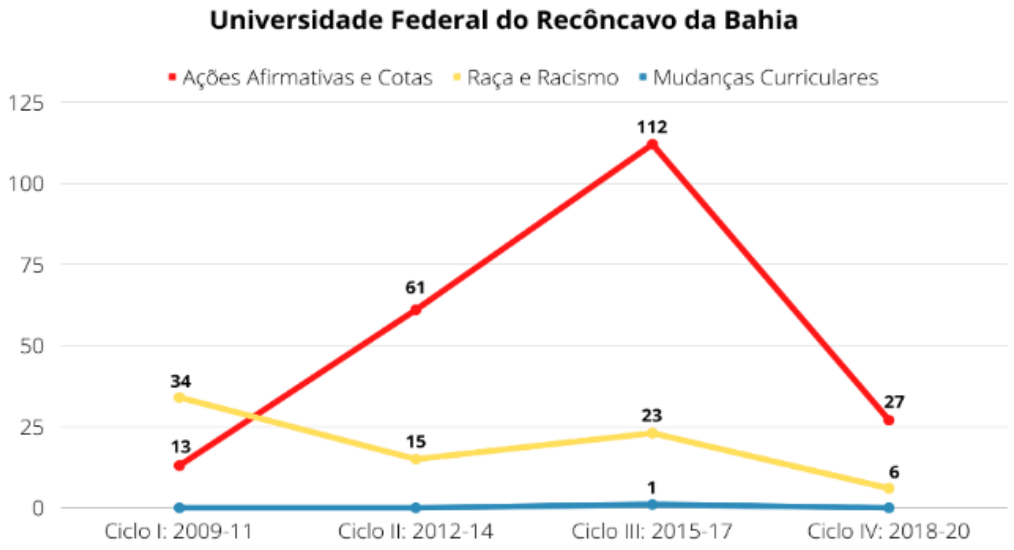


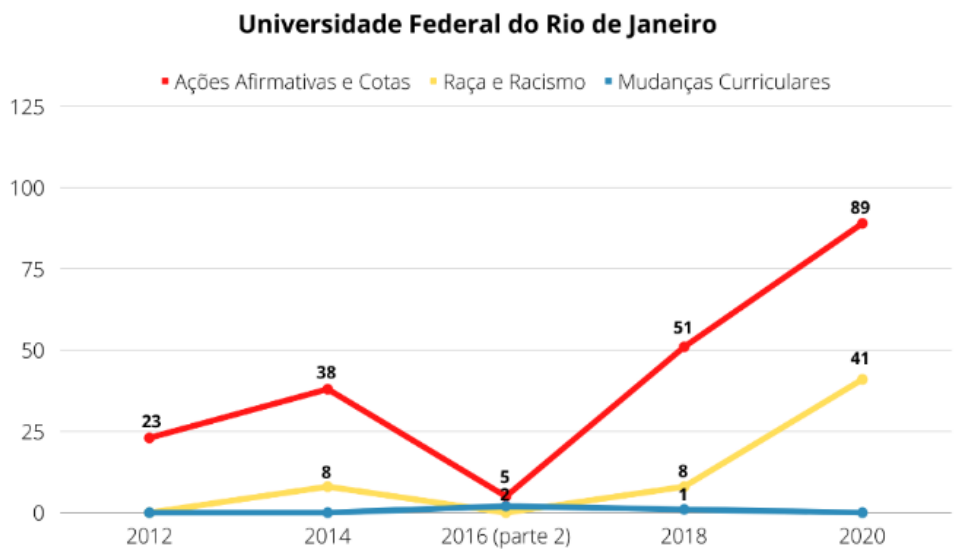
Figura 5 – Nuvem de sujeitos - UFRB

> *Em fins do século XIX, os africanos e seus descendentes já representavam a maioria da população do Recôncavo; quase 70 por cento da população local era negra e mestiça. Parte significativa dessa população negro-mestiça ainda vivia a experiência da escravidão. Mas a despeito da escravidão e das desigualdades sociais, os africanos e seus descendentes tiveram papel fundamental na moldagem cultural do Recôncavo. As memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte. Nas cidades do Recôncavo, mulheres negras dominavam o comércio ambulante, levando para as ruas tabuleiros com acarajé, abará, caruru e outras iguarias. Os saberes africanos também foram incorporados na cura de doenças físicas e mentais. Quando a medicina falhava, era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos.* (CPA - UFRB, 2012, p.54)

O gráfico da **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**[24] revela um movimento ascendente de menções aos termos pesquisados a partir de 2012; com queda abrupta em 2016 e retomada do crescimento nos anos seguintes.

[24] **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**: os Relatórios de Autoavaliação Institucional são anuais, geralmente referentes ao ano-base anterior. Por vezes, o relatório pode ser dividido em dois – ou parcial I e II –, como nos anos de 2016 e 2020. Para efeitos de análise, consideramos os relatórios com anos-base de 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020, conforme estabelecido no projeto inicial. Disponível em: https://npi.pr1.ufrj.br/index.php/2013-09-19-13-06-11/relatorios-de-autoavaliacao-institucional.

Gráfico 6 – Categorias analisadas nos relatórios das CPAs – UFRJ



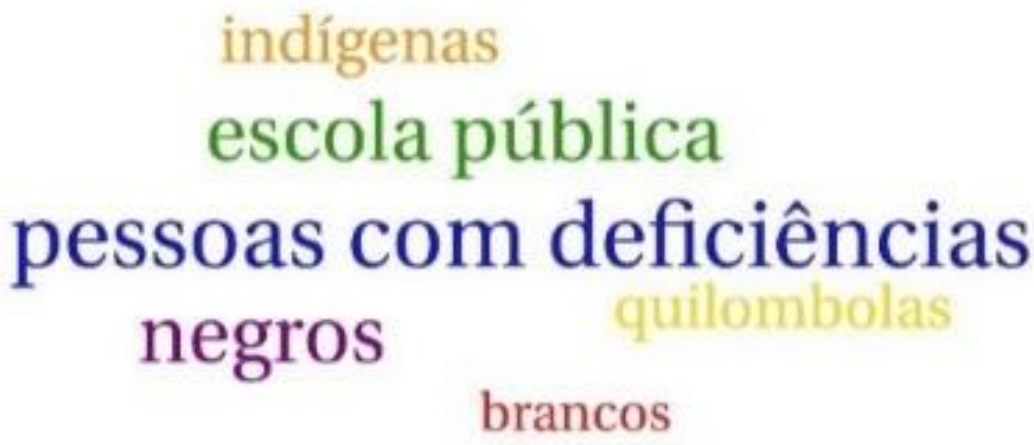


Figura 6 – Nuvem de sujeitos - UFRJ

Há apenas uma única menção à categoria *Mudanças Curriculares*, referente à implementação da LDB alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A categoria *Raça e Racismo* oscila e é abordada nos relatos que tratam das ações realizadas pelos cursos

vinculados às dimensões: Responsabilidade Social, Comunicação com a Sociedade e Políticas de Atendimento Estudantil.

Os termos ação afirmativa e cotas têm registro na Dimensão 2 (A Política para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão) da UFRJ, abordados em conteúdo que tratam das bolsas concedidas para estudantes ingressantes via ações afirmativas; na Dimensão 4 (Comunicação com a Sociedade), no que se refere à aprovação e à inclusão dos novos grupos no Programa de Educação Tutorial (PET-Conexões de Saberes) como forma de acompanhamento dos alunos oriundos das políticas de ações afirmativas. Na Dimensão 7 (Infraestrutura), os termos constam, sobretudo, vinculados aos desafios da acessibilidade de pessoas com deficiência aos espaços da universidade, além de constarem em ações de enfrentamento da pandemia.

Na **nuvem de sujeitos da UFRJ** há certo equilíbrio entre as palavras. Com exceção do termo pessoas com deficiências que aparece em maior destaque. No que se refere aos termos negros, escola pública e quilombolas, o número de menções é similar.

Os novos sujeitos – nem tão novos – em cena

A presença de sujeitos oriundos das ações afirmativas na educação superior traz potências e provocações às universidades e demandas que dizem respeito às condições necessárias à permanência e ao sucesso na trajetória. Vários desses sujeitos estão vinculados a outros programas sociais, como, por exemplo, o Bolsa Família.

A presença desses corpos gera conflitos, pois exigem o repensar da universidade. Esse processo de transformação pode ser potencializado na medida em que estes sujeitos sejam reconhecidos, nomeados e tenham sua participação estimulada pelos processos de avaliação e pelas instâncias de gestão democrática.

A universidade deve se questionar: quem são esses sujeitos? Quanto tempo levam para se formar? Como vivem a universidade? Quais os desafios enfrentados por elas e eles no cotidiano? Quais acúmulos, saberes, experiências, questões trazem para as universidades? Quais provocações trazem para a docência e para a gestão das universidades? Como contribuir para formação desses estudantes, de maneira que compreendam as políticas de ações e afirmativas – seus limites, desafios e possibilidades – e se apropriem do seu legado de luta política?

Com frequência, os relatórios trazem no item *Histórico* um esforço em contemplar grupos e suas demandas às universidades. Há, por exemplo, relatórios em que a discussão das políticas de ações afirmativas, cotas e questões étnico-raciais são abordadas como parte do projeto de desenvolvimento institucional. Em outras, é possível constatar a ausência quase que completa do tratamento das ações afirmativas nos documentos avaliativos. Há também casos em que existem dados que poderiam ser utilizados para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa, mas que carecem de análises, debates e consequências.

Algo que chama a atenção é a quase inexistência de menções aos termos da categoria *Mudanças Curriculares*, relativos à implementação da LDB alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Quando citados, constam na Dimensão de Responsabilidade Social, ou com menor frequência em Atendimento aos Estudantes, Políticas de Ensino e Graduação e Desenvolvimento Institucional.

Nos relatórios CPAs, os termos indígenas e quilombolas aparecem, muitas vezes, restritos à perspectiva quantitativa de dados de matrícula e de frequência, não seguida de uma reflexão mais ampla sobre o significado e as implicações dessas informações para as universidades. É comum o termo constar no item Histórico e naquele que aborda a relação das universidades com os territórios. Frequentemente há um reconhecimento do processo de destituição da terra dos povos indígenas.

Os termos indígenas e quilombolas também constam nas Dimensões: 2 *Políticas para ensino, pesquisa e extensão* – descrevendo ações de geração de renda que têm sido importantes para as populações locais: assentados da reforma agrária, quilombolas e indígenas, bem como sobre os desafios referentes à implantação da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas nos cursos das IES; 3 *Responsabilidade social da instituição* – frequentemente tratando dos programas como Bolsa Permanência, Monitoria Indígena, PET Indígena, eventos e oficinas e/ou a criação de políticas direcionadas a grupos indígenas e quilombolas; e na Dimensão 10 *Sustentabilidade financeira* – sobre a preocupação em apoiar populações tradicionais locais para incentivar a economia solidária e o comércio justo.

Entretanto, mesmo que haja interesse, a produção científica indígena e quilombola é tratada frequentemente apenas como *mais um tema*, sofrendo com a dificuldade em ser legitimada no espaço da universidade, mobilizando complexas negociações nas IES:

> *O desafio com os novos temas da pesquisa externa ressignificam a universidade, responsiva com os conhecimentos tradicionais, dos remanescentes quilombolas e indígenas. Temos uma entrada especial, um interesse em adequar a entrada de indígenas e quilombolas às suas necessidades de sobrevivência e de formas de atualizações para preservação do seu conhecimento tradicional. Este conhecimento não se confunde com folclore, porém se negocia com o conhecimento universitário.* [...] *No jogo sistêmico de interesses da comunidade acadêmica, podemos negociar/aprender o tempo de plantio da agricultura familiar, base das comunidades indígenas e quilombolas, com a quantidade de horas em salas de aula. Podemos também negociar a necessidade de produção científica e tecnológica com o fomento à pesquisa, com base nas respostas aos problemas socioeconômicos do Brasil e do mundo*. (CPA-UFRB, 2012-2014, p.322)

Quando a análise dos dados institucionais é realizada, destaca-se a demanda por formas de garantia do acesso e permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas IFES, por meio da criação de políticas específicas, que contemplem a realidade local, e da necessidade de ampliação dos debates internos sobre o significado dessas presenças para o conjunto da universidade.

> *Deve-se notar que, embora a Lei de Cotas preveja a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretos, pardos ou indígenas, a proporção de indígenas aprovados após a vigência dessa lei até decaiu, tendo passado de 0,28% em 2008 para 0,1% em 2017. A observação da dificuldade do acesso dos povos indígenas à educação superior motivou a UFMG a adotar, a partir de 2009, uma política específica de criação de vagas adicionais para indígenas em alguns cursos de graduação de maior interesse*

> *para esses povos. Nesses cursos, passou a haver o ingresso de um ou dois indígenas por ano, selecionados por meio de processo seletivo específico, inicialmente em caráter experimental. Esse programa de vagas adicionais para indígenas foi transformado em programa permanente a partir de 2017*. (CPA - UFMG, 2018, p.47)

Quanto aos estudantes com deficiência, em geral, os relatórios começam a mencioná-los a partir de 2015, um ano antes da aprovação da alteração da Lei de Cotas que incluiu essa população. Frequentemente citam a implantação ou criação de núcleo de políticas de inclusão nas universidades, geralmente vinculados às Pró-Reitorias de Graduação ou de Assistência Estudantil.

Muito relacionadas à infraestrutura e ao apoio pedagógico, as menções às pessoas com deficiência aparecem nos Eixos 2 e 3 do SINAES, referentes à Infraestrutura e à Responsabilidade Social. Em se tratando da infraestrutura, é recorrente a constatação da inadequação e da necessidade de melhorias em acessibilidade dos prédios das universidades como: rampas, piso tátil, sinalização para pessoas com deficiência, vagas no estacionamento, por exemplo. Quanto ao suporte pedagógico, identifica-se a necessidade de recursos de acessibilidade como minigravadores, *notebooks*, *softwares* e o acompanhamento de profissionais especializados para o auxílio em aulas etc.

Em geral, as demandas são abordadas em resposta a obrigações legais ou às reivindicações do público estudantil com deficiência. Constatam-se o número extremamente limitado de alunos que conseguem chegar às universidades e a falta de formação adequada de docentes e de técnicos administrativos em educação das universidades para tratar com os estudantes com deficiência, dentre as quais a ausência de formações permanentes em libras (Língua Brasileira de Sinais) destinadas a professores e demais estudantes.

> *Apesar dos esforços desenvolvidos com o intuito de promover a política de inclusão na UFRB, o quantitativo de estudantes portadores de deficiência registrados na universidade apresenta-se pouco expressivo (Tabela 34), podendo estar relacionado à*

carência de suporte adequado, principalmente no que concerne ao aspecto humano, que garanta a permanência dessa categoria de discentes na instituição. (CPA - UFRB, 2017, p.112-113)

Outro ponto importante é que, ao longo do tempo, os textos demonstram uma ampliação à diversidade e à multiplicidade de realidades e contextos dentro do próprio grupo de pessoas com deficiências.

[...] O ingresso de maior quantitativo de pessoas com deficiência gera reflexos que podem ser sentidos em maior grau no tipo de assistência demandada por esta parcela do alunado – exigência de acesso a políticas estudantis relacionadas ao transporte, moradia estudantil, alimentação, participação em programas de bolsas, dentre outros serviços institucionais, mas que necessitam ser revisitadas sob um novo olhar que contemple as especificidades. Em alguns casos, significa expandir o olhar e inserir cuidadores (criar espaços de permanência temporária, como salas de espera para os cuidadores. Muitas vezes alia-se a vulnerabilidade socioeconômica ao quadro de maior dependência deste alunado. E os cuidadores demandam, por exemplo, um espaço de guarda e aquecimento da alimentação que traz por não ter acesso ao RU nem recurso financeiro para comprar as refeições. Além do mais, ficam longos períodos sem atividades. A instituição poderia oferecer atividades extensionistas, por exemplo, cursos. E, ao se pensar nas obras de adequação, investir na criação de locais apropriados para a higiene dos cuidadores). Implica repensar processos acadêmico e cultural que envolvem a acessibilidade em ambientes universitários. Romper barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, transportes, nas comunicações e na informação e tecnológicas) transcende questões estruturais das universidades, mas são cruciais para a permanência deste alunado; Além disso, a ampliação do quantitativo de ingressantes com deficiência

> *precisa se fazer acompanhar de dotação orçamentária específica. Eles demandam aquisição e disposição de mobiliário específico, de forma a dar acesso sem barreiras, aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, transporte adaptado intra e extrauniversitário, local apropriado para a higiene e outras demandas que transcendem a questões estruturais das universidades (banheiros com duchas higiênicas, salas de procedimentos...), bem como contratação/concursos para novos profissionais. Sem isso, não se criam condições efetivas para garantir a permanência, gerando retenção e evasão. O que esse alunado demanda é que se assegurem os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico, visando reduzir a retenção e a evasão, e garantir a conclusão com sucesso de alunos que apresentem especificidades.* (CPA - UFRJ, 2019, p. 160-161)

Além disso, é importante ressaltar que a política de inclusão não trata exclusivamente da estrutura física da universidade, como aparece relacionada na maioria dos relatórios das CPAs que abordam os estudantes com deficiência. Há demanda crescente para que se avance em uma perspectiva anticapacitista e educativa que gere mudanças comportamentais mais profundas no conjunto das instituições universitárias, em uma perspectiva institucional.

Conclusão e recomendações

Esta investigação revelou que o campo de estudos e os processos de avaliação da educação superior, em especial da avaliação institucional, pouco têm dialogado com a efervescência das experiências, demandas e provocações decorrentes do avanço das ações afirmativas nas universidades nas últimas décadas, em um contexto marcado nos últimos anos por profundos cortes orçamentários e ataques sistemáticos à autonomia das universidades. E que pouco têm contribuído efetivamente para a implementação da Lei de Cotas e aprimoramento e fortalecimento das ações afirmativas e de políticas comprometidas com a igualdade racial. Os indicadores previstos no SINAES são incipientes e não favorecem a avaliação da implementação das experiências de ações afirmativas desenvolvidas pelas universidades.

Ao mesmo tempo, o estudo revela um potencial imenso da avaliação institucional participativa a ser mobilizado em favor do fortalecimento e aprimoramento das políticas de ação afirmativa. Potencial que tende a ser maior com o desenvolvimento de processos participativos mais amplos e democráticos, que garantam a escuta ativa dos sujeitos diversos que adentram a universidade disputando prioridades, sentidos e a noção de qualidade educacional. Processos que contribuam para superar visões fragmentadas ancoradas em uma perspectiva regulatória em prol de uma perspectiva global e sistêmica dos desafios das instituições, retomando e atualizando a trajetória e a proposta de uma avaliação institucional emancipatória que deu base à construção do PAIUB (1993).

As recomendações a seguir visam contribuir para que a arquitetura do SINAES e, especificamente, a avaliação institucional estejam a serviço da revisão prevista no artigo 7º da Lei de Cotas, no sentido de que integrem organicamente um sistema de monitoramento e de avaliação permanente voltado para o aprimoramento e fortalecimento da política.

As recomendações estão comprometidas com o estímulo à maior institucionalização das políticas de ação afirmativa e da implementação da Lei de Cotas por meio do poder indutor da avaliação institucional que compõe o SINAES, destacando a importância de processos participativos que reconheçam como sujeitos os diferentes atores da comunidade universitária, em especial, os estudantes cotistas na construção de uma universidade antirracista, anticapacitista, antidiscriminatória, popular e democrática.

1) **Criação de nova dimensão no SINAES e de indicadores de avaliação institucional** – Propõe-se mudança normativa que explicite a responsabilidade do SINAES no futuro sistema de monitoramento e avaliação da Lei de Cotas e das políticas de ações afirmativas nas universidades com a criação da 11ª dimensão do SINAES focada no fortalecimento das ações afirmativas nas universidades, vinculada ao eixo 2 (Responsabilidade Social). Associada a isso, a construção de um conjunto de indicadores de implementação de ações afirmativas nas demais dimensões/eixos, em especial, indicadores de avaliação institucional. A criação dessa nova dimensão e dos indicadores deverá dar base à revisão de todos os instrumentos de avaliação do SINAES, referentes à Avaliação de Cursos de Graduação, ao Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes – ENADE e à Avaliação Institucional (Interna e Externa), considerando inclusive indicadores comprometidos com: as cotas epistêmicas nos conteúdos curriculares dos

diferentes cursos (que implementem a LDB alterada pelas Leis 10.639/2203 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Diversidade e Inclusão aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, entre outros marcos normativos nacionais). Também deverá ser considerada a ampliação do número de professores negros, indígenas e de pessoas com deficiências no quadro docente, concretizando o que prevê a Lei 12.990/2014, entre outras legislações.

2) **Estímulo à avaliação institucional participativa e diversificação das formas de mobilização da comunidade universitária** – Construção de uma política nacional de estímulo à avaliação institucional participativa no SINAES, por adesão voluntária das universidades, com processos participativos amplos que mobilizem os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica e garantam espaços coletivos de interação e de debate público (rodas de conversa, encontros, seminários, conferências universitárias, semanas de avaliação institucional, etc.) sobre os resultados parciais e globais da avaliação institucional para além da aplicação de instrumentos individuais. Essa construção deve favorecer uma arquitetura descentralizada e retomar as aprendizagens e acúmulos do PAIUB (1993) e de experiências participativas realizadas desde os anos 1980 por universidades. É necessário contemplar estratégias que mobilizem e valorizem os coletivos juvenis, negros, indígenas e de pessoas com deficiência existentes nas universidades como fator decisivo para a permanência de estudantes, assim como considerar as diferentes formas de organização de docentes, estudantes, técnicos e demais profissionais que atuam nas universidades, entre eles, as equipes terceirizadas, como também diferentes atores do território e da comunidade externa. Destaca-se ainda a necessidade de fortalecimento do fórum e de outras iniciativas de intercâmbio entre as CPAs, comprometida com a cultura de avaliação institucional, assim como com a produção de conhecimentos e de sistematização de experiências de avaliação institucional participativa de universidades do país.

3) **Inclusão do quesito raça/cor em todos os instrumentos e processos de avaliação institucional e dos quesitos origem de escola pública, presença de deficiência e gênero, identidade de gênero e orientação sexual** – A maior parte das CPAs entrevistadas revelou que atualmente não são captados esses dados, o que inviabiliza saber o perfil de quem preenche os instrumentos e como os

estudantes cotistas e outros grupos discriminados nas universidades vivenciam e compreendem os desafios institucionais, além de identificar outras demandas que impactam a permanência e o sucesso na trajetória acadêmica. A coleta de dados sensíveis de identidade de gênero e orientação sexual, entre outros, deverão estar em consonância com o previsto na Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal 13.709/2018).

4) **Mapeamento e articulação das bases de dados e dos instrumentos de coleta de dados sobre a comunidade universitária e relação** – Identificou-se por meio desse estudo a existência em uma mesma instituição de várias iniciativas avaliativas voltadas para estudantes e servidores públicos docentes e técnicos administrativos que não dialogam entre si. Fazem-se urgente o mapeamento dessas iniciativas em cada uma das universidades, a articulação das bases de dados e dos instrumentos de coleta e um planejamento que favoreça a construção de uma política de avaliação institucional sistêmica e global.

5) **Mudanças de composição das CPAs e valorização das pessoas integrantes** – É necessário que as CPAs contemplem a inclusão de órgãos responsáveis pela agenda das ações afirmativas, da promoção da igualdade étnico-racial e de gênero e de políticas voltadas para pessoas com deficiências e coletivos estudantis. Destaca-se também a importância de que se priorizem, como integrantes da comunidade externa, representantes de movimentos de educação, movimentos negros e indígenas e de outros movimentos sociais comprometidos com a democratização da universidade pública. Outro ponto que necessita de atenção é a valorização da participação de integrantes das CPAs, com a garantia de gratificação (função gratificada) e outras formas de reconhecimento na carreira de servidores públicos docentes e técnicos administrativos em educação e de pontuação acadêmica para estudantes (por exemplo, como a possibilidade de computar nas horas complementares). As técnicas e técnicos das universidades, que acumulam a memória da avaliação institucional e estudam o tema, devem ser mais valorizados, inclusive com a possibilidade de presidirem a CPA, como já ocorre em algumas universidades.

6) **Integração da avaliação institucional com o processo de tomada de decisão da gestão** e como parte do ciclo avaliação, planejamento e execução orçamentária, assim como parte do processo de revisão/avaliação/construção dos

Planos de Desenvolvimento Institucional, evidenciando o lugar das políticas de ações afirmativas como elemento central da política universitária, transversalizadas de forma orgânica como eixo das políticas de ensino, pesquisa e extensão universitárias.

7) **Construção de processos e de estratégias de comunicação** que contribuam para a promoção de uma cultura participativa de avaliação institucional e para a disseminação de sínteses dos processos de avaliação voltadas para o debate público. Criação de um selo e de outros instrumentos que visibilizem publicamente para a comunidade universitária a concretização de recomendações pela gestão universitária decorrentes do processo de avaliação institucional, como sugerido pela experiência da Universidade Federal da Grande Dourados. Os processos participativos tendem a se fortalecer e a ganhar maior adesão na medida em que geram consequências concretas nas condições de vida, de trabalho e do atendimento educacional nas comunidades.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatris; ROTHEN, José Carlos. "Sinaes" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out. 2006.

BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Comissão própria de avaliação: dois lados de uma mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 420-446, 2015.

CAVALLET, Valdo José; AKEL SOBRINHO, Zaki. Construindo a avaliação institucional na UFPR. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-16, set./dez., 2002.

CPA/UFPA, 2021. **Relatório Final de Autoavaliação Institucional 2021 Base 2020.** Belém, UFPA, 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP, 2015. V. 5. Avaliação in loco: referenciais no âmbito do Sinaes.

LACERDA, Leo Lynce Valle de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 87-104, 2015.

LEITE, Denise. Caminho histórico da avaliação institucional no Brasil e em outros países. *In*: LEITE, Denise. **Avaliação e compromisso:** construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Universidade, 2000. p. 28-74

MAGALHÃES, Nara Maria Emanuelli; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Avaliação e participação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) antes e depois do SINAES: o papel dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-67, 2021.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação de Educação Superior**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Políticas de avaliação institucional da Educação Superior:** o caso da UFPA. *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Caxambu: ANPEd, 2008.

RODRIGUES, Cláudia M. C.; RIBEIRO, José Luis D.; SILVA, Walmir Rufino da. A responsabilidade social em IES: uma dimensão de análise do SINAES. **Revista Gestão Industrial**. Curitiba, v. 2, n. 4, p. 112-123, 2006.

SANTOS, Joelma dos. **Avaliação institucional:** o caso da UFSCar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Graceane Coelho de; SOUZA, Larissa Cardoso de; XAVIER, Izabel Cristina Silva; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. **Institucionalização da Autoavaliação da Universidade Federal da Bahia**. *In*: 3º SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (AVALIES). Florianópolis: UFSC/INPEAU, 2017.

UFBA. **Relatório de gestão 2001.** Salvador: UFBA, 2002.

UFBA. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Projeto de autoavaliação institucional da UFBA.** Salvador, 2005a. Disponível em: https://cpa.ufba.br/projetos-de-avaliacao . Acesso em: 5 mar. 2009.

UFBA. **Relatório da CPA:** autoavaliação institucional na Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005b. Disponível em: https://cpa.ufba.br/projetos-de-avaliacao . Acesso em: 1º dez. 2008.

UFBA. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DA GRADUAÇÃO (Prograd). **Relatório da Progad 2003**. Salvador: UFBA/Prograd. Disponível em: https://prograd.ufba.br/prograd. Acesso em: 5 mar. 2008.

UFBA. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DA GRADUAÇÃO (Prograd). **Avaliação institucional na Universidade Federal da Bahia.** Salvador: UFBA/Prograd, 2002. 61p. (Série Prograd 5).

Considerações finais e recomendações

Denise Carreira

Rosana Heringer

A Lei de Cotas e demais ações afirmativas implementadas na educação superior efetivamente têm contribuído para democratizar o acesso às universidades federais e tensionado por uma transformação profunda nos referenciais, sentidos e prioridades das universidades (agenda de pesquisa, currículos, mudanças de procedimentos e culturas institucionais), com um poder indutor de mudanças em outras universidades públicas e instituições privadas do país.

Não somente os estudantes cotistas são os beneficiados por essas políticas, mas a universidade brasileira como um todo ganha com a maior democratização racial e social da educação superior, com novos sujeitos, conhecimentos, provocações, experiências, valores civilizatórios e maior aderência à realidade diversa e desigual brasileira, colocando em xeque o projeto colonial que marca a sua origem e existência até os dias de hoje.

Porém, a institucionalização dessas políticas no conjunto das universidades federais ainda é extremamente limitada, pois são compreendidas em geral como de responsabilidade de órgãos e instâncias vinculados à assistência estudantil ou à agenda da promoção da igualdade étnico-racial. Falta à maior parte das universidades abraçar a Lei de Cotas e as demais ações afirmativas como políticas estruturais e transversais. Constatam-se processos emperrados no nível intermediário das universidades.

As cotas raciais têm sido decisivas para o acesso de estudantes negros e indígenas, demonstrando que somente as cotas sociais não dão conta de democratizar o acesso dessa população ao ensino superior. A presença de PPIs (Pretos, Pardos e Indígenas) tornou-se mais visível nos cursos de maior seletividade, nos quais, antes das cotas, estavam praticamente ausentes.

Mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior dos PPIs, as desigualdades raciais persistem na proporção de um estudante negro para cada três estudantes brancos. Observa-se que, no contingente negro, os autodeclarados pardos apresentam-se

proporcionalmente em maior número no grupo de diplomados do que os estudantes pretos.

As polêmicas, temores e resistências que marcaram os momentos iniciais do debate público sobre as ações afirmativas no ensino superior ao longo da década de 2000 diminuíram, a realidade da política se impôs e diferentes atores se adaptaram à sua existência. Porém, apesar da maior politização do debate público sobre racismo na sociedade brasileira na última década, graças à atuação do movimento negro, ainda se identifica no discurso de determinados gestores universitários e coordenadores de cursos o entendimento de que "bastam cotas sociais". Nossa pesquisa indica o contrário: apenas as cotas sociais não dão conta do enfrentamento da imensa desigualdade racial na educação superior. Faz-se necessário ampliar e fortalecer as cotas raciais para além de uma subcota dos 50% das vagas dedicadas à escola pública, como estabelecido na Lei de Cotas.

Destacamos a importância de que as universidades federais ampliem seu compromisso com a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, em particular dos que ingressam por meio da reserva de vagas. Apesar dos esforços, as universidades ainda não têm bons programas de acompanhamento do desempenho e do percurso dos estudantes cotistas, enfrentando dificuldades relacionadas ao pleno acolhimento e à participação destes estudantes na instituição. Existe pouco conhecimento por parte de alguns coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive do ponto de vista acadêmico.

A produção e análise de informações sobre o percurso e demandas dos estudantes cotistas ainda é desarticulada, com limitada apropriação institucional para fins de planejamento. De forma geral, existe pouca informação sistematizada e disponível sobre o perfil dos cotistas nas universidades pesquisadas, sua trajetória acadêmica, seu desempenho, suas dificuldades e desafios, suas demandas e potencialidades.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) não é orientado para favorecer a institucionalização da Lei de Cotas e das políticas de ações afirmativas nas universidades, tratadas muitas vezes como "mais uma temática" do campo da chamada diversidade.

O perfil destes alunos provocou uma maior demanda por programas de assistência estudantil e por políticas de permanência em uma perspectiva ampliada, envolvendo

auxílios financeiros, alimentação, moradia, transporte, programas de saúde mental, em um contexto de cortes de recursos das universidades federais, decorrentes das políticas de ajuste fiscal, ancoradas na Emenda Constitucional 95/2016. Conhecida como Teto de Gastos, a EC95 estabeleceu por 20 anos cortes de recursos das políticas sociais e ambientais, ao mesmo tempo que não fixou limites para a drenagem de recursos públicos para o sistema financeiro.

Em decorrência desse quadro, o volume de recursos públicos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é muito menor do que a demanda crescente pelo acesso ao benefício, intensificada no contexto das crises econômica e pandêmica que afetaram profundamente estudantes cotistas e suas famílias, gerando insatisfação e cobranças legítimas por parte dos estudantes às instâncias universitárias. Muitas vezes, as Pró-Reitorias de Políticas Estudantis (ou equivalentes) tendem concentrar a maior parte de seus esforços na gestão conflitiva dos insuficientes benefícios financeiros e terminam por dar atenção menor à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes.

Criado por meio do decreto presidencial n. 7234/2010, o PNAES necessita urgentemente ser fortalecido e transformado em uma política pública com base legal aprovada pelo Congresso Nacional com fonte de recursos estável, que sustente as demandas do processo de democratização das instituições federais de ensino superior, amplificado pela Lei de Cotas.

Neste contexto de fragilização das políticas públicas de permanência, surgem propostas preocupantes de grupos privados de “adoção” de estudantes cotistas em determinadas universidades públicas. Consideramos que qualquer participação da iniciativa privada deve ser regulada e seus recursos canalizados para fundos públicos geridos pelas universidades, com base em critérios debatidos socialmente. O vínculo do estudante referente à bolsa de permanência deve ser com a universidade pública, jamais diretamente com uma instituição empresarial.

Destaca-se que os coletivos estudantis (negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, feministas, de pessoas com deficiências etc.) têm exercido papel fundamental para a permanência dos estudantes cotistas nas universidades e para a manutenção da memória, do legado de luta política antirracista promovida pelos movimentos negros e indígenas e que está na origem das políticas de ação afirmativa.

A seguir, apresentamos um conjunto de recomendações decorrentes de nossa pesquisa, aprimoradas com base nas discussões realizadas no **Seminário Balanço da Lei de Cotas** – promovido pelo LEPES/UFRJ e Ação Educativa, nos dias 5 e 6 de julho de 2022, na UFRJ –, evento que reuniu ativistas, pesquisadores e gestores de universidades:

1. Ampliar o **nível de institucionalização** das políticas de ação afirmativa nas instituições federais de ensino: é urgente o fortalecimento de órgãos/instâncias guardiãs, com condições institucionais adequadas, combinado com mecanismos e processos institucionais que possibilitem que a agenda seja assumida pelo conjunto das universidades.
2. As universidades devem integrar a promoção da equidade étnico-racial na sua agenda em todas as dimensões institucionais (ensino, pesquisa, extensão, gestão), com forte investimento em processos de formação de equipe, planejamento e monitoramento da execução das ações de **enfrentamento do racismo e do capacitismo institucional**.
3. Desenvolver **programas de formação** para coordenadores, docentes e técnicos: constata-se que ainda há muito desconhecimento da Lei de Cotas, das políticas de ação afirmativa e de suas implicações para as universidades.
4. **Ampliar as ações afirmativas com adoção de cotas na pós-graduação**, levando em conta experiências bem-sucedidas em desenvolvimento em universidades públicas brasileiras.
5. Articular políticas de ação afirmativa e políticas de promoção da diversidade e de educação antirracista e antidiscriminatórias, incluindo **a plena implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, em especial, do artigo 1º, em seus incisos 1º e 2º, que estabelecem – respectivamente – que as instituições de ensino superior incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos, e que o cumprimento das DCNs seja considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento, gerando implicações para o SINAES.
6. Implementar **cotas epistêmicas** (diversificação curricular na perspectiva das matrizes afro-brasileiras, africanas e indígenas, entre outras) nos cursos das

universidades e das demais instituições federais de ensino, nas diferentes áreas de conhecimento.

7. **Ampliar a noção de permanência** nas políticas voltadas para o ensino superior: tais estudantes demandam bolsas e auxílios financeiros, mas demandam também acolhimento, respeito, escuta ativa, simplificação de procedimentos burocráticos excludentes, informação ampla sobre oportunidades acadêmicas, mudanças curriculares, acesso a cursos de línguas estrangeiras, acessibilidade ampla e integral, diálogo com diferentes instâncias da universidade.

8. Garantir a **disponibilidade pública** – por parte dos institutos oficiais de produção de estatísticas – de informações tratadas que possibilitem o monitoramento efetivo da implementação da Lei de Cotas, considerando os quesitos socioeconômico e raça/cor por curso, superando o quadro de apagão de dados decorrentes da interpretação equivocada da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709/2018), que prevê que o tratamento de dados pessoais pelo poder público deve ser realizado na persecução do interesse público.

9. Fortalecer e regulamentar nacionalmente as **comissões de heteroidentificação**. Para além de mecanismos de prevenção de fraudes, estas comissões têm cumprido um papel educativo sobre a perspectiva antirracista dentro das universidades.

10. Criar um **Programa Nacional de Divulgação da Lei de Cotas e das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Médio**, com a maior articulação entre as universidades públicas e as redes estaduais das escolas de Ensino Médio, visando à maior disseminação de informações das ações afirmativas e das políticas de acesso e permanência a estudantes de escola pública, de menor renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências nas universidades públicas.

11. Maior articulação entre as políticas de ação afirmativa e as políticas científicas, em especial, com a ampliação de editais e do número de bolsas de pesquisa a estudantes cotistas, como, por exemplo, a do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**.

12. No caso do interesse de **instituições empresariais** em apoiar programas de permanência de estudantes cotistas, como vem ocorrendo em alguns locais do país, que isso se dê por meio da destinação de recursos privados via mecanismos tributários ou a fundos públicos vinculados e geridos por universidades públicas,

com base em critérios debatidos socialmente, com instâncias constituídas por integrantes das comunidades universitárias, movimentos sociais e com a participação ativa de estudantes cotistas.

13. Dar fim urgente ao **Teto de Gastos (EC95/2016)**, que trouxe diversos impactos negativos sobre o orçamento das universidades, para que se ampliem os recursos destinados à educação superior pública e às políticas de permanência, com base em instrumentos de planejamento público de curto, médio e longo prazo, na perspectiva urgente da retomada do **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

14. **Reorientar o SINAES e o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs)** como parte do sistema de monitoramento da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa, com inclusão de dimensão e revisão de indicadores de avaliação institucional, na perspectiva do fortalecimento de processos participativos, com forte escuta de estudantes e demais sujeitos da comunidade universitária e promoção de uma educação antirracista, anticapacitista e não discriminatória, de acordo com o conjunto de recomendações detalhadas no estudo referente ao eixo avaliação institucional desta pesquisa.

15. **Prorrogar a Lei 12.990/2014**, que expira em 2024 e estabelece a reserva a pessoas negras de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos na administração pública federal. Avançar na regulamentação nacional desta lei – inclusive prevendo o aumento do percentual de reserva de vagas e a expansão de sua abrangência para o conjunto da educação superior pública e privada. Quanto à efetiva aplicação da lei nas universidades, é importante estabelecer que a reserva de vagas incida no conjunto de vagas colocadas no concurso e não nas vagas de cada departamento acadêmico, e que os departamentos com menor presença de docentes negros sejam priorizados para a reserva de vagas.

16. Promover, por meio do INEP em articulação com a ANDIFES, uma política nacional de estímulo a **processos de avaliação institucional participativa** – como parte do SINAES – que mobilize o conjunto das universidades e que considere **os coletivos estudantis** como sujeitos fundamentais do aprimoramento das políticas de ação afirmativa.

17. Desenvolver por meio do INEP, em articulação com fóruns e associações acadêmicas e organizações da sociedade civil, campanhas permanentes voltadas para as comunidades universitárias e demais instituições federais de ensino sobre a importância do **preenchimento do quesito raça/cor**, visando à diminuição da subnotificação e o monitoramento e enfrentamento das desigualdades raciais na educação superior do país.

18. Mapear e articular a **produção de informações** existente nas universidades que possam contribuir para o fortalecimento das políticas de ação afirmativa. Produzir, sistematizar e analisar informações com quesito raça/cor que possibilitem o acompanhamento acadêmico e das demandas dos estudantes cotistas.

19. Ampliar e fortalecer o **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, transformando-o em lei federal, com volume de recursos suficientes e estáveis para a efetivação de políticas de permanência estudantil.

20. Criar um **programa nacional de promoção da saúde mental** para estudantes, que contribua para o enfrentamento do sofrimento psíquico, potencializado por precárias condições de permanência e por uma cultura universitária ainda predominantemente eurocêntrica, ancorada em uma branquitude que se entende referência máxima de universalidade humana, e pouco amigável e acessível aos setores populares, em especial, a estudante negros, indígenas e com deficiências.

21. Em função das mudanças demográficas vivenciadas no Brasil na última década, é urgente ajustar **os percentuais de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPIs) e de pessoas com deficiências** às cotas de acordo com os dados da PNAD Contínua, não mais referenciando-os nos dados desatualizados do Censo Demográfico 2010.

22. **Promover ajustes no SISU** (Sistema de Seleção Unificada), a fim de que o candidato que optou por se inscrever como cotista, caso obtenha nota superior à nota de corte, seja automaticamente reorientado para livre concorrência, liberando a vaga para outro candidato cotista. Dessa forma, a nota de corte deve ser o primeiro critério para a classificação pelo SISU, independentemente do tipo de ingresso escolhido pelo estudante, para que a cota seja um piso e não se transforme em teto.

23. Retomar o debate sobre a necessidade de estabelecimento de **cotas raciais** no ensino superior para além das atuais subcotas raciais das cotas de escola pública estabelecidas pela Lei 12.711/2012, visando acelerar o enfrentamento da persistente desigualdade entre brancos e PPIs, tendo como base experiências de cotas raciais desenvolvidas por universidades públicas. Tal recomendação deve ser considerada em eventual revisão da legislação nacional, como também deve estimular as instituições federais de ensino – com base na autonomia garantida por lei – a ir além do previsto na Lei 12.711/2012.

24. **Exclusão das escolas militares** das cotas destinadas às escolas públicas, em decorrência de serem escolas diferenciadas, com investimento equivalente a cerca de quatro vezes o valor médio por aluno de escolas públicas de ensino médio.

25. **Propostas de novos estudos** que abordem e aprofundem reflexões sobre: a possibilidade de revisão do recorte de renda previsto na Lei de Cotas, para valor inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, visando que setores mais vulneráveis sejam mais diretamente beneficiados; o impacto da Lei de Cotas junto a estudantes indígenas e estudantes com deficiências; a situação das demais políticas de ação afirmativa, com base em uma perspectiva interseccional de raça, renda e gênero, voltadas para populações quilombolas, pessoas trans, trabalhadores rurais e de outros sujeitos políticos que disputam o processo de democratização da educação superior; a situação de implementação da Lei 12.990/2014; dos egressos cotistas no mercado de trabalho; e das cotas na pós-graduação.

No momento em que a Lei de Cotas prevê uma avaliação dos seus resultados, as análises apresentadas sinalizam algumas perspectivas. Em primeiro lugar, apontam para a necessidade da continuidade e fortalecimento da reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino superior. Os resultados de nossa pesquisa indicam que, embora a Lei 12.711 não deva ser permanente, ela deve permanecer vigente até que seus objetivos sejam plenamente atingidos. Seus resultados devem seguir sendo acompanhados, com ampliação das dimensões analisadas.

Cabe perguntar se os resultados de cotistas e não cotistas são próximos ou distantes no mercado de trabalho. Estudantes contemplados ou não pelas ações afirmativas conseguem empregos na mesma velocidade? Com remuneração semelhante? Em áreas relacionadas aos cursos em que se formaram? Ainda que novas perguntas

possam ser feitas, as evidências mostram as mudanças significativas que a Lei de Cotas provocou na vida dos estudantes cotistas e nas universidades federais.

Nossos campi estão mais parecidos com nossa sociedade, com estudantes pretos, pardos, indígenas e brancos, pobres e ricos, pessoas com deficiência, convivendo, explicitando e vivenciando conflitos, disputando sentidos, trocando experiências e promovendo o aprendizado. Após dez anos, esses resultados sinalizam que a experiência de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro deve seguir com foco na renda e na raça dos estudantes para dar continuidade ao processo de garantia de condições materiais e simbólicas, de redistribuição de oportunidades e de promoção da representatividade nas universidades federais brasileiras na perspectiva da justiça racial e social e da descolonização de nossas instituições.

Os estudos realizados demonstram que muito foi conquistado, porém ainda são necessários o aperfeiçoamento, a proteção, o fortalecimento e a maior institucionalização destas políticas nos próximos anos.

Anexo 1 – Seleção de cursos a partir da média das notas de corte do Sisu

Seleção de cursos a partir das médias das notas de corte – universidades selecionadas – 2019					
MAIORES NOTAS					
UFMG	**UFRB**	**UFRJ**	**UFPR**	**UFGD**	**UFPA**
+Medicina	**Medicina**	**Medicina**	**Medicina**	**Medicina**	**Medicina**
Engenharia Aeroespacial					
NOTAS MÉDIAS					
UFMG	**UFRB**	**UFRJ**	**UFPR**	**UFGD**	**UFPA**
ABI Ciências Biológicas	Biologia	Administração	ABI Geografia	ABI Artes Cênicas	**Engenharia Civil**
ABI História	Engenharia de Computação	Artes Cênicas Cenografia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	ABI Psicologia	Letras Língua Portuguesa
ABI Química	Engenharia de Energias	Artes Cênicas Direção Teatral	Educação Física	Administração	Química
Administração	**Engenharia Mecânica**	Astronomia	**Engenharia Cartográfica e de Agrimensura**	Agronomia	Serviço Social
Arquitetura e Urbanismo	Engenharia de Produção	Ciência da Computação	Gestão e Empreendedorismo	Biotecnologia	
Arquitetura e Urbanismo	Publicidade e Propaganda	Ciências Biológicas	Pedagogia	Ciências Biológicas	
Ciências Contábeis		Ciências Biológicas: Microbiologia e Imunologia	Secretariado	Ciências Econômicas	
Design		Ciências Sociais		**Engenharia Civil**	
Engenharia de Controle e Automação		Enfermagem		Engenharia Mecânica	

Seleção de cursos a partir das médias das notas de corte – universidades selecionadas – 2019					
Engenharia de Controle e Automação		Engenharia Ambiental		Nutrição	
Engenharia de Produção		Engenharia Civil		Química	
Engenharia de Sistemas		Engenharia de Produção		Relações Internacionais	
Engenharia Mecânica		Engenharia Elétrica			
Farmácia		Engenharia Eletrônica e de Computação			
Fisioterapia		Engenharia Naval e Oceânica			
Nutrição		Engenharia Nuclear			
Relações Públicas		Engenharia Química			
		Farmácia			
		Física			
		Gastronomia			
		História			
		Letras Português e Inglês			
		Nutrição			
		Pedagogia			
		Química Industrial			
NOTAS MENORES					
UFMG	**UFRB**	**UFRJ**	**UFPR (1)**	**UFGD (2)**	**UFPA**

Seleção de cursos a partir das médias das notas de corte – universidades selecionadas – 2019					
Zootecnia	**Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas**	Gravura	Computação	Engenharia de Aquicultura	Geografia Licenciatura
		Letras Português e Espanhol	Engenharia de Aquicultura	Física	**Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia**

(1) Por razões logísticas, a equipe de pesquisa da UFPR optou por pesquisar o curso de Pedagogia.

(2) Por razões logísticas, a UFGD optou por pesquisar o curso de Química.

Anexo 2 – Roteiro de entrevistas

PESQUISA: AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINOSUPERIOR NO BRASIL: RESULTADOS E DESAFIOS FUTUROS

LEPES-UFRJ/Ação EducativaNovembro/2021

ROTEIRO ENTREVISTA COM GESTORES/AS

PARTE COMUM

Identificação do entrevistado/a:

Cargo na instituição?

Formação?

Gênero?

Raça?

Há quanto tempo atua na universidade? E no cargo atual?

Qual relação ou envolvimento você mantém com as PAAs e com estudantes beneficiários destas políticas?

Conhecimento sobre as políticas:

Conhece a Lei nº 12.711/2012?

O que sabe sobre o processo de implementação da Lei nº 12.711/2012?

Tem participado de debates sobre esta temática?

Quais as resoluções da sua universidade que possuem relação com a Lei nº 12.711/2012? (Citar).

Qual seu conhecimento sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos em geral? Saberia dizer como eles discutem a inclusão de estudantes da escola pública, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências?

A partir da Lei nº 12.711/2012, sua universidade teve algum tipo de alteraçãovoltada para estudantes da escola pública, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências? Como as avalia?

As ações da UFRJ para fortalecer as PAA, pós-implementação da Lei nº12.711/2012, têm sido suficientes para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos dos PPI?

Identifica problemas na formulação ou implementação de tais normativas?

Percepções gerais acerca da política e da sua implementação na universidade:

Como você avalia as PAAs?

Para você, qual a importância das PAAs?

Quais aspectos positivos ou negativos você identifica nas PAAs e no processode implementação destas?

Percepções sobre papel dos órgãos da universidade no que se refere à garantia do acesso, da permanência e da conclusão dos cursos de graduação dos estudantes PPI[1]:

Existem projetos específicos de garantia da permanência e conclusão dos cursosdos estudantes PPI?

Existem estratégias específicas para isso? Quais?

Existem coletivos ou organizações de estudantes cotistas ou de grupos da diversidade na universidade (ou no curso específico)? Qual tem sido sua relação(de órgão que dirige) com estes coletivos?

Os processos de avaliação institucional têm tratado destas questões? De que forma? Quais resultados têm sido identificados?

Sobre orçamento:

Quais têm sido os valores destinados para o PNAES e para outros programas de permanência na universidade nos últimos anos?

Eles têm sido suficientes?

Os recentes nas universidades impactaram ou não as PAAs?

Qual a relação das PAAs com a política orçamentária?

Sobre a Comissão de Heteroidentificação:

Existe Comissão de Heteroidentificação na universidade?

Quando foi criada?

Como se deu a composição da Comissão?

Quais são as ações da Comissão?

Existiram problemas ou dificuldades na implementação da Comissão?

Existem problemas no funcionamento da Comissão? Quais?

Sobre os resultados e desafios futuros:

Na sua opinião, quais têm sido os resultados das PAAs na sua universidade?

Na sua opinião, quais foram os principais impactos positivos das PAAs na sua universidade?

Na sua opinião, quais serão os desafios futuros das PAAs?

Na sua opinião, como a pandemia está impactando e vai impactar as PAAs? Oque está sendo pensado em resposta a esse quadro?

Existe outra informação ou percepção que gostaria de acrescentar acerca dasPAAs?

PARTE ESPECÍFICA

Para coordenadores/as de cursos

O que aponta o Projeto Político-Pedagógico do curso que você coordenada acerca da inclusão dos estudantes oriundos da escola pública (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência)?

Você considera que houve mudanças em termos de acesso de estudantes com as PAAs? Quais foram elas? E indígenas e pessoas com deficiência?

Existem dificuldades em termos de permanência e desempenho dos estudantes PPI, indígenas e deficientes, oriundos da escola pública? Quais são elas?

No curso que você coordena existem estratégias específicas para lidar com estes estudantes? Se existem, quais são elas? Se não existem, por que não existem?

Você conhece os coletivos estudantis que atuam no interior do curso? Fale sobre as relações e diálogos entre a coordenação e estes coletivos, caso haja.

NEABs

Breve histórico do NEAB na universidade e onde está inserido no organograma da instituição.

Qual sua avaliação acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012 na universidade?

Qual foi a participação do NEAB nas PAAs na universidade?

Quais são as ações do NEAB para acompanhar as políticas de acesso, de permanência e de conclusão dos cursos dos PPI?

Para a Comissão de Heteroidentificação

Como se deu a composição da Comissão?

Quais são as ações da Comissão?

Como tem sido o trabalho desta Comissão?

Quais os problemas de implementação e operacionalização da Comissão?

Quais os resultados positivos identificados após a implementação da Comissão?

Quais os resultados negativos identificados após a implementação da Comissão?

Sobre o processo de Avaliação Institucional SINAES

Como você avalia o processo de avaliação institucional na sua universidade? Você já participou do processo de avaliação institucional?

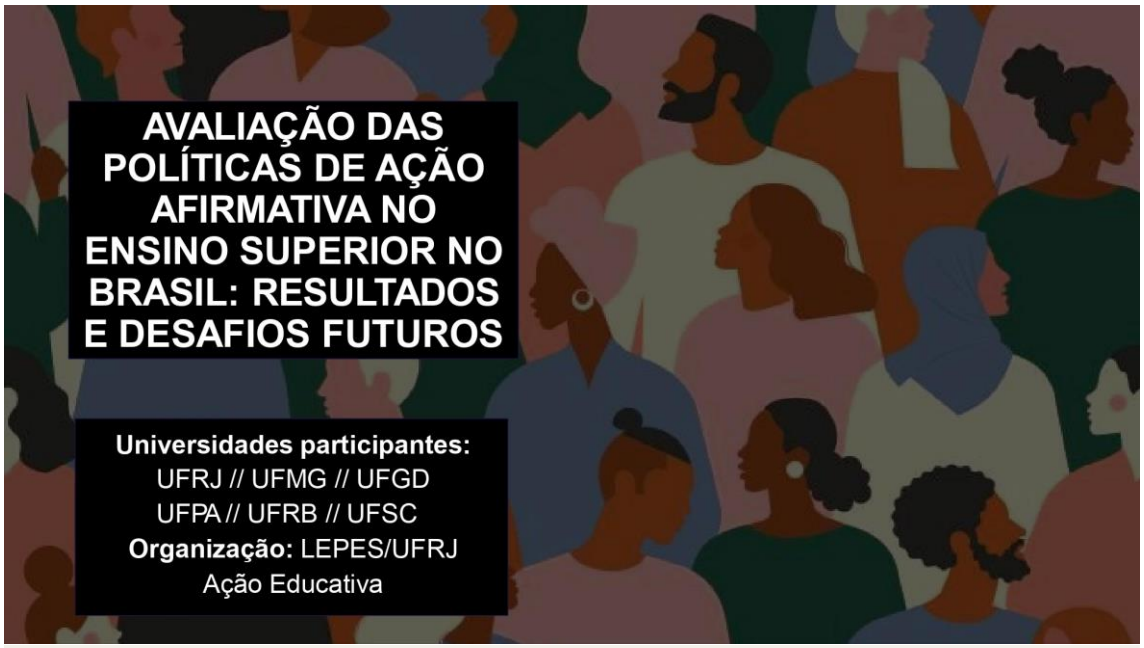
Quais atores participaram do processo de avaliação institucional? Você o considera participativo? Os estudantes participam desse processo?

As questões referentes à implementação de cotas, da nº Lei 9.394/1996 alterada pela Lei nº 10.639/2003 e de superação do racismo têm sido abordadas no processo de avaliação institucional?

O que precisa ser feito para que o processo de avaliação institucional de sua universidade possa contribuir para a implementação da Lei de Cotas e superação do racismo?

[1] Cada universidade terá uma realidade diferente. Nesse sentido, abordar: Câmara de Políticas Raciais; Reitoria; Pró-reitorias de Graduação e/ou Assistência estudantil. Se for o caso, outros órgãos específicos como: unidades, subunidades e coordenações de cursos.

Anexo 3 – Roteiro das rodas de conversa



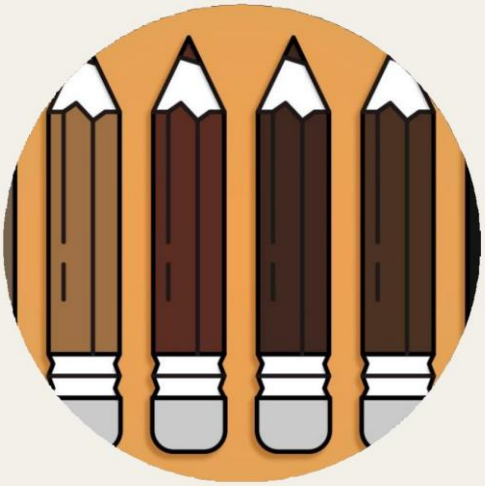
Como você entende as conquistas, os limites e os desafios da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas?

Como a Lei de Cotas e os coletivos estudantis se conectam?

De que formas os coletivos estudantis afetam as trajetórias dos estudantes na permanência e na formação?

As questões sobre as políticas de cotas e de permanência são discutidas por seu coletivo? Seu coletivo tem muitos estudantes cotistas?

Como considera o diálogo dos coletivos com as estruturas institucionais?



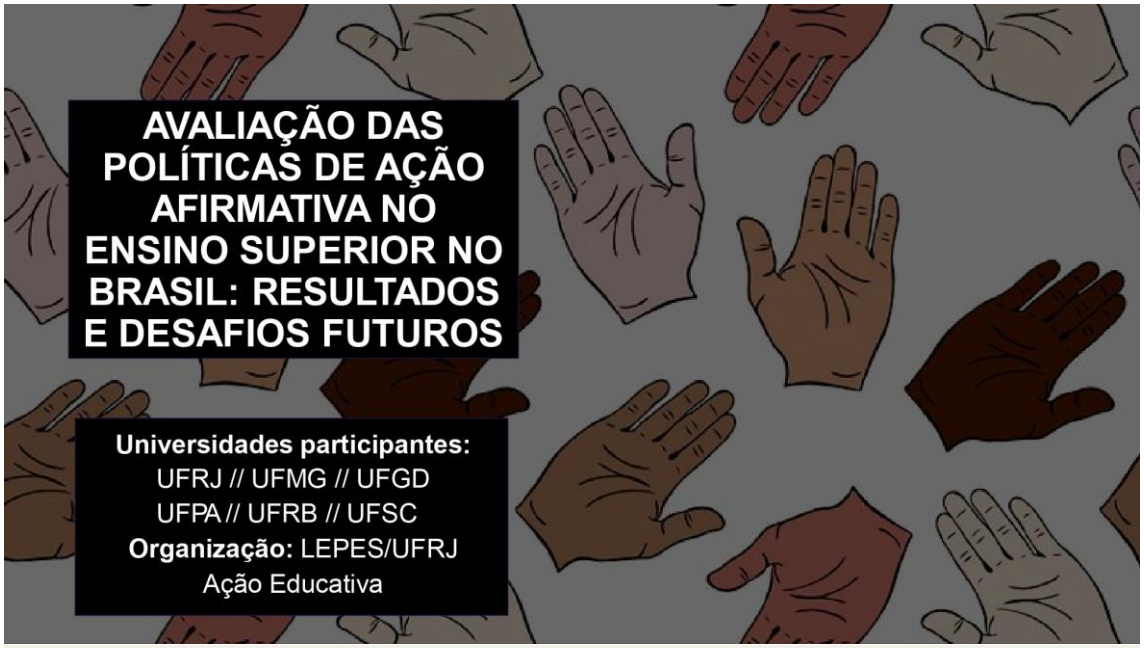
Permanecer na universidade implica não apenas condições materiais (bandejão, transporte, material didático etc.) mas também na permanência simbólica. Na vivência universitária, existem práticas classistas, racistas, misóginas, homofóbicas e outras violências que interferem na permanência dos estudantes. **Onde você localiza essas práticas? Como o coletivo tem atuado nessas questões?**

Com relação às fraudes, como você considera o papel das Comissões de Heteroidentificação? Seu coletivo se relaciona com a Comissão da sua Universidade?

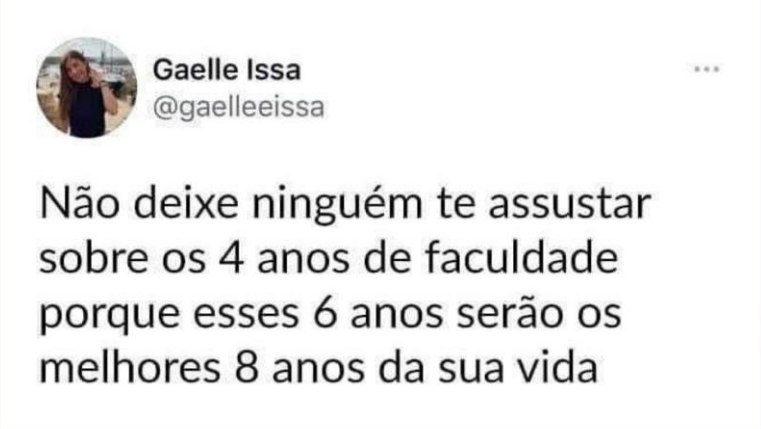
Com relação à revisão da Lei de Cotas prevista para 2022, quais são suas impressões?

O que você, enquanto representante do seu coletivo, gostaria ainda de dizer?

Proposta: Carta às(aos) pesquisadoras(es)



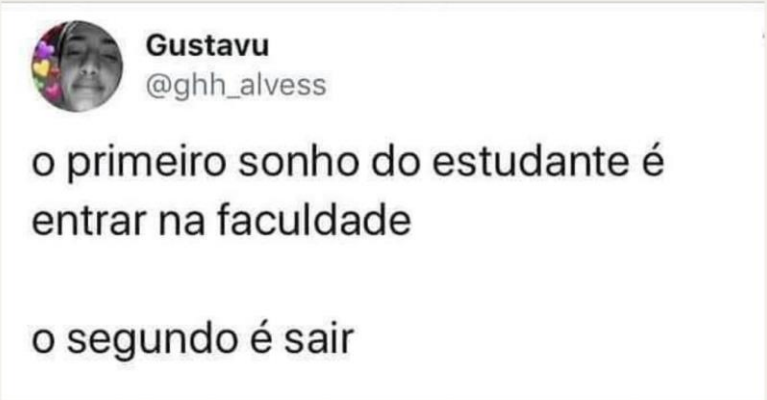
INGRESSO NA UNIVERSIDADE



“Eu sou o primeiro, estou abrindo caminho para os sobrinhos, para as gerações que vão vindo mais adiante” (Wiliam Cosme – Pedagogia UFRN - Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros no ensino superior brasileiro, p.79)

Para alguns é um sonho realizado, para outros é uma situação que não estava nos melhores sonhos. E para você? Ter ingressado numa Universidade Pública significa...

SOBRE A VIDA NA UNIVERSIDADE



Fale sobre os Programas Institucionais de Assistência Estudantil para a Permanência Material (desafios, limites, acesso aos editais)

Existem estratégias informais para garantia dessa Permanência Material? Como funciona?

"(...) era aquele período em que se falava que o cotista era intelectualmente inferior. Era muito difícil, a gente não sabia lidar com isso. Ficar falando que entrou pelo sistema de cotas, no início eu não notei que teve esse tratamento diferenciado por parte dos professores. Posteriormente a gente vai avaliando algumas coisas dos períodos passados e a gente nota que sim, houve, mas no momento a gente não sabia entender que era um tratamento diferenciado por você ser cotista" (Domingos Almeida, Jornalismo UFMA. In: Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros no ensino superior brasileiro, 2019, p. 81)

"(...) eu chegava na aula com a bicicleta velhinha de meu pai. Algumas colegas chegavam de carro, filhas de professores da Universidade, filha de vereador... foi estranho para mim, não vou mentir, era um sentimento de que eu não pertencia àquele lugar, mas ao mesmo tempo eu sabia que aquele lugar era meu, por quê? Porque eu havia escutado sobre as Ações Afirmativas e o sistema de cotas e no fundo eu sabia que a decisão que eu tive de optar pelas cotas não foi à toa. É a partir daí que eu comecei a despertar esse olhar identitário". (Maria Fabiana Brito – Pedagogia UFAL. In: Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros no ensino superior brasileiro, 2019, p. 87)

Além das questões materiais, há estudos sobre a Permanência Simbólica na Universidade. Após a leitura dessas duas falas anteriores, quais sentimentos/ideias foram despertados em você?

As ações afirmativas no Brasil são:

Quem eu era antes da Universidade?

Como me vejo agora?

Ser cotista para mim significa...

FICAMOS FELIZES COM SUA PARTICIPAÇÃO!

Anexo 4 – Notas metodológicas – análise dos dados nacionais

Flavio Carvalhaes, Melina Klitzke e Ruan Coelho

I - Sistematização de dados

1. Relatório da base analítica da PNAD

Objetivo

O objetivo foi combinar todos os microdados anuais da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar e da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar Contínua, com o intuito de criar uma base única com todas as observações dessas fontes. Utilizamos as PNADs de 2011 a 2015 e PNADs contínuas entre 2016 e 2019, para investigar as mudanças das taxas ao longo do tempo. O recurso a duas fontes de dados diferentes foi necessário porque a PNAD foi descontinuada e substituída pela PNAD-C a partir de 2015.

Importando as bases

Para importar as bases da PNAD entre 2011 e 2015, utilizamos os dicionários disponibilizados pelo IBGE para conseguir ler o arquivo em formato *.txt* adequadamente. Foi necessário utilizar também a base de domicílios, para trazer as variáveis que levassem em consideração o desenho amostral das bases. Para as PNADs contínuas, foi usado o pacote "PNADcIBGE", criado para o software R, que permite importar a base diretamente pela internet ou do computador. As bases do ano de 2016 e 2017 foram importadas com a função *read_pnad* (leitura do computador), enquanto as de 2018 e 2019 com a função *get_pnad* (download direto do site do IBGE). Foram utilizadas as primeiras visitas das PNADs contínuas em sua versão anual.

Pesos amostrais

As bases da PNAD são amostrais, por isso é necessário sempre considerar o peso amostral na hora de gerar estatísticas para toda a população. Todos os números absolutos e proporções refletem a ponderação para extrapolação da amostra para a população.

Criação das variáveis de controle

Para posteriormente permitir a geração de resultados específicos, como a taxa líquida de escolaridade, foram criadas algumas variáveis de controle, além da

padronização das demais variáveis de interesse (como raça e rede). Desse modo, criamos uma variável que identifica se o estudante concluiu ou não graduação, outra que considera se ele está cursando graduação, e outra se ele concluiu ou está cursando graduação.

2. Relatório da base analítica do Censo do Ensino Superior

Objetivo

O objetivo foi criar uma base analítica a partir das bases fornecidas pelos INEP, do Censo da Educação Superior (CES), com dados de alunos e cursos. A base original *cursos* do INEP não possui informações sobre características dos alunos. Por exemplo, com esses dados não é possível saber o número de matrículas, ingressantes ou concluintes que acionaram algum tipo de ação afirmativa para entrar em uma universidade federal. Como gostaríamos que tais informações estivessem presentes, optamos por utilizar os dados de alunos. Com isso, fez-se necessário gerar uma nova base, a partir da base original *matrículas*. A soma das matrículas dentro das combinações *IES-curso* possibilitou que fizéssemos um mapeamento de aspectos centrais das IES do sistema de ensino superior brasileiro em geral, e das universidades federais em particular. Mobilizamos dados do CES entre 2010 e 2019 para responder aos interesses desta pesquisa.

O INEP fornece uma sinopse que indica o número de matrículas e cursos[1]. O manual de instruções para trabalho com microdados do Censo da Educação Superior[2] indica a forma adequada para calcular o número de matrículas e cursos: nos microdados da base *matrículas* há a consideração de utilizar apenas os alunos matriculados (aqueles com situação "cursando" ou "formado"), e os que estivessem em cursos de graduação. Na base *cursos* do CES removemos os cursos que eram "área básica de ingresso" e deixamos apenas os cursos de graduação.

A comparação de nossos resultados feitos com a aplicação dos filtros sugeridos na documentação dos microdados gera uma inconsistência com o número de matrículas indicado no item 5.1 da sinopse. Também há uma inconsistência entre nossos cálculos e o número de cursos indicado no item 1.2 da sinopse. A razão das diferenças é que os

[1] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação superior*. 2011-2019.

[2] INEP. *Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2016.

dados relatados no item 5.1 sinopse para matrículas não usa o filtro indicado no manual de abertura dos microdados, então ele considera alunos que são da "área básica de ingresso". Todas as diferenças entre nossos números e os das sinopses se referem a esses cursos. Optamos por seguir as orientações da gestão dos microdados.

Já os dados do item 1.2 para cursos não usa o filtro indicado para alunos no manual, então considera os cursos em que não há alunos matriculados. Nossa base analítica removeu todos os cursos sem matriculados e todas as matrículas de "área básica de ingresso". Uma alternativa para verificar a consistência dos dados foi utilizar o item 5.5 da sinopse, referente ao total de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e grau acadêmico. A diferença entre o número total de matriculados encontrados na nossa base analítica e o item 5.1 da sinopse são justamente os casos "Não Aplicável" do item 5.5.

Renomeando as variáveis

O primeiro passo foi renomear as variáveis, de modo que elas tivessem o mesmo padrão em todas as bases do CES de todos os anos. Em geral, procuramos manter os nomes originais, deixando tudo em minúsculo, criando apenas novos nomes quando havia divergência de nomes entre as bases.

Transformando informações de alunos em informações de cursos

Para trazer informações de alunos para a base de curso foram necessárias algumas transformações. Basicamente, cada categoria das variáveis de alunos se tornou variável nova na base analítica de cursos, indicando a quantidade de alunos correspondentes a determinada categoria em cada curso. Também foi criada a variável de *taxa* para indicar a quantidade proporcional de cada uma dessas categorias.

Aplicação dos filtros e comparação com a sinopse

O INEP fornece uma sinopse que indica o número de matrículas e cursos, o que é uma boa ferramenta para verificar a consistência dos nossos dados. É indicado no manual a forma adequada para calcular o número de matrículas e cursos, aplicando determinados filtros. Na base de alunos do CES foram aplicados os filtros sugeridos, considerando apenas matrículas na situação de *cursando* ou *formado*. Também foram considerados apenas os alunos que estivessem em cursos de graduação regulares, portanto, alunos matriculados em cursos sequenciais foram excluídos dos cursos. Ainda seguindo a

documentação, foram removidos das bases de dados os cursos que eram "área básica de ingresso" e deixados apenas os cursos de graduação.

Isso permitiu uma comparação com a sinopse fornecida pelo INEP. Antes de criar a base de dados utilizada neste trabalho, o total do número de matrículas e cursos foi conferido com os números das sinopses estatísticas produzidas pelo INEP. Após a criação da base analítica, os números não são iguais, porque as sinopses consideram cursos em que não há alunos matriculados, isto é, cursos com alunos em situação outra que *cursando* ou *formado*, que foram filtrados na nossa base analítica. Já o número de matriculados também é diferente, porque os dados da sinopse consideram matrículas de alunos que ingressaram pela "área básica de ingresso", que foram filtrados em nossa base analítica. Desse modo, nossa base analítica acabou com um número menor de cursos e matrículas que aqueles informados na sinopse.

Códigos OCDE e CINE de identificação dos cursos

As bases do CES de 2018 e 2019 não usam mais o código da OCDE para identificar os cursos, mas sim o código CINE. Com isso, fizemos a "tradução" de um código de identificação para o outro, usando os cursos como chave de ligação. O objetivo era fornecer as duas classificações para todos os cursos da base. No entanto, apesar de a maioria dos códigos poderem ser facilmente traduzidos dessa forma, há mais categorias de OCDE (366) do que CINE (337), de modo que alguns cursos ficaram sem classificação CINE e foram agrupados em uma categoria "outros".

Aplicação de labels de variáveis e categorias

Uma vez criada a base analítica e feita a aplicação dos códigos de identificação de curso, ela foi exportada para o formato *.SAV*, para poder ser aberta no SPSS. Os labels das variáveis e categorias foram colocados no próprio SPSS, assim como a especificação das variáveis nominais.

Relatório da construção da base de dados Censo & Fluxo

A base de dados e sua construção

A base de dados Censo & Fluxo foi construída a partir dos microdados do Censo da Educação Superior. O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística anual e declaratória, coordenada pelo INEP, sendo as IES os informantes. Reúne informações

sobre as IES, seus cursos de graduação presencial e a distância, cursos sequenciais de formação específica, e informações detalhadas de alunos e docentes (BRASIL, 2017)[3].

As bases de matrículas do Censo do Ensino Superior contêm um número de identificação que permite identificar os alunos ao longo do tempo, portanto, é possível construir trajetórias. A informação está disponível para as bases até 2017.

O horizonte temporal da análise para este projeto considerou o período de 2010 a 2017 e realizou o acompanhamento das coortes de ingressantes em 2010 até 2014, 2011 até 2015, 2012 até 2016 e 2013 até 2017. Isso permitiu a verificação do padrão de trajetória dos discentes da educação superior na maior parte dos cursos de graduação. Foram utilizadas as bases de dados dos estudantes a partir de 2010, visto que a nova metodologia de coleta de dados individualizados de alunos e docentes possibilitou a justaposição para o acompanhamento longitudinal da trajetória acadêmica dos alunos (BRASIL, 2017).

A definição da coorte de ingressantes corresponde à soma dos vínculos de alunos aos cursos com ano de ingresso igual ao primeiro ano da trajetória escolar (T) nas bases de dados dos cinco primeiros anos da trajetória. Assim, a coorte de ingressantes em 2010 é definida pelos vínculos de alunos aos cursos com ano de ingresso igual a 2010, nos anos 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Os vínculos inseridos de 2011 a 2014 possibilitam identificar os casos de alunos vinculados a cursos de Área Básica de Ingresso (ABI) não considerados na definição inicial da trajetória no ano de 2010 (estes vínculos são carregados com a data de ingresso original da ABI). Somam-se ainda a essa situação os casos de erro no preenchimento dos vínculos de alunos pelas IES, problemas de cursos não carregados pelo Cadastro e-MEC ou ainda IES que não preencheram o Censo nos anos de análise. Esses novos vínculos passam a fazer parte da trajetória original, sendo imputada a eles a situação de "permanência" nos anos que antecedem sua entrada na coorte de ingresso.

O primeiro passo foi verificar todos os estudantes que se encontram no Censo da Educação Superior de 2014 com a data de ingresso igual a 2010. A seguir, foi feito o mesmo processo no Censo da Educação Superior de 2013, retirando a trajetória dos estudantes que já estão nos dados do Censo de 2014. Repete-se o método para o Censo

[3] BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.* Brasília: INEP, 2017.

da Educação Superior em 2012 (trajetória de ingressantes de 2010 que não estão contabilizados nos Censos de 2013 e 2014) e para o Censo de 2011. Por fim, verificam-se, também, no Censo Superior 2010, os estudantes que ingressaram em 2010 e que não estão informados nos Censos posteriores (2011, 2012, 2013 e 2014).

A exclusão dos vínculos de alunos às ABI é feita *a posteriori*, devido à verificação da inconsistência de mudança na classificação de curso em área básica ao longo da trajetória 2010-2014. Para a construção das coortes foram encontrados códigos de curso que mudaram esta classificação. Assim, nos casos em que o curso foi classificado como ABI (TP_ATRIBUTO_INGRESSO=1) mais de uma vez, entre as coortes analisadas, foram excluídas as trajetórias dos alunos vinculados a estes cursos/ABI (BRASIL, 2017).

O documento do INEP que orienta a construção dessa base longitudinal define dois tipos de trajetória: as consistentes e as inconsistentes. A trajetória consistente é o caso em que o aluno possui um vínculo ativo (cursando ou matrícula trancada) no ano $t \geq T$ e continua com esse vínculo ativo até o encerramento (desvinculado, transferido, falecido ou formado) de sua trajetória no curso j no ano t+n, sem a ocorrência de alteração de ano de ingresso no curso[4] .

Já a trajetória inconsistente é definida para os casos em que: a) o aluno possua vínculo ativo (cursando ou matrícula trancada) no curso j, no ano $t \geq T$ e, no ano t+1, não possua qualquer vínculo no mesmo curso j. Nesse caso, ocorre um dado faltante; b) o aluno possua vínculo de encerramento (desvinculado, transferido, falecido ou formado) na trajetória do curso j no ano t e apareça novamente com qualquer vínculo no ano t+n no mesmo curso j; c) haja alterações de data de ingresso nos vínculos de alunos a um mesmo curso, quando estas não representarem um reingresso. Ocorre também, nesse caso, um dado faltante. Segundo o documento do INEP, o pareamento dos bancos de dados de 2010 a 2014, a partir das variáveis CO_ALUNO, CO_CURSO e ANO_INGRESSO, encontrou vínculos de alunos com trajetória inconsistente, conforme estabelecido no modelo dos indicadores (ou seja, com atribuição de conclusão, desistência ou permanência), estando fragmentados em várias IES e cursos.

É importante destacar que o INEP recorre a um conjunto de informações do sistema de coleta de dados, o Sistema do Censo da Educação Superior (Censup),

[4] BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.* Brasília: INEP, 2017.

disponibilizado para as IES como recurso de correção dos dados de vínculo do aluno. Este conjunto de recursos tem como objetivo evitar ou minimizar equívocos na trajetória escolar do aluno, corrigindo ou justificando eventuais erros de preenchimento em anos anteriores ao ano da coleta. Tais informações gerenciais para o controle da operação configuram-se como "paradados" do processo de coleta, produzindo informações importantes em relação ao processo de coleta, porém estas não estão disponíveis nos microdados, visto que não possuem conotação estatística que mensurem a realidade da educação superior no Brasil.

Entre os problemas de inconsistências detectados na análise longitudinal dos estudantes que ingressaram em 2010, destacam-se: Mudança no cadastro de código de curso, por meio de representação de outro código; Alunos em cursos de ABI que foram transferidos para os cursos de destino; Mudança de ano de ingresso do aluno ao longo da trajetória escolar do estudante no curso; Exclusão do vínculo do aluno ao curso solicitada pela IES; e Justificativa de erros no preenchimento do vínculo do aluno pela IES em Censos de anos anteriores. Na base de alunos ingressantes em 2010, separaram-se, inicialmente, as trajetórias consistentes das trajetórias inconsistentes, visto que estas precisaram passar por tratamento para que se tornassem consistentes.[5]

Para essa análise, identificamos as trajetórias inconsistentes das letras "a" e "b", porém, trabalhamos apenas com as trajetórias consistentes das coortes de 2010, 2011, 2012 e 2013, como mostram as tabelas 1, 2, 3 e 4.

[5] BRASIL, 2017.

Tabela 1
Trajetórias consistentes da coorte de ingresso em 2010

Coorte de 2010							
	Vinculo 2011						
Vinculo 2010	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,409,546	270,513	34,15	65,167	264	0	1,779,640
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	204,748	204,748
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	8,234	8,234
6. Formado	0	0	0	0	0	26,669	26,669
7. Falecido	0	0	0	0	0	157	157
Total	1,409,546	270,513	34,15	65,167	264	239,808	2,019,448
	Vinculo 2012						
Vinculo 2011	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,102,348	185,225	17,777	103,998	198	0	1,409,546
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	270,513	270,513
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	34,15	34,15
6. Formado	0	0	0	0	0	65,167	65,167
7. Falecido	0	0	0	0	0	264	264
Miss	0	0	0	0	0	239,808	239,808
Total	1,102,348	185,225	17,777	103,998	198	609,902	2,019,448
	Vinculo 2013						
Vinculo 2012	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	790,733	123,985	10,138	177,316	176	0	1,102,348
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	185,225	185,225
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	17,777	17,777
6. Formado	0	0	0	0	0	103,998	103,998
7. Falecido	0	0	0	0	0	198	198
Miss	0	0	0	0	0	609,902	609,902
Total	790,733	123,985	10,138	177,316	176	917,1	2,019,448
	Vinculo 2014						
Vinculo 2013	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	448,758	101,72	6,906	233,22	129	0	790,733
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	123,985	123,985
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	10,138	10,138
6. Formado	0	0	0	0	0	177,316	177,316
7. Falecido	0	0	0	0	0	176	176
Miss	0	0	0	0	0	917,1	917,1
Total	448,758	101,72	6,906	233,22	129	1,228,715	2,019,448

Fonte: INEP/Censos da Educação Superior de 2010 a 2014. Elaboração própria.

Tabela 2
Trajetórias consistentes da coorte de ingresso em 2011

Coorte de 2011							
	Vinculo 2012						
Vinculo 2011	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,422,502	249,638	29,574	56,635	235	0	1,758,584
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	216,47	216,47
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	12,049	12,049
6. Formado	0	0	0	0	0	16,957	16,957
7. Falecido	0	0	0	0	0	178	178
Total	1,422,502	249,638	29,574	56,635	235	245,654	2,004,238
	Vinculo 2013						
Vinculo 2012	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,132,954	178,808	17,223	93,297	220	0	1,422,502
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	249,638	249,638
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	29,574	29,574
6. Formado	0	0	0	0	0	56,635	56,635
7. Falecido	0	0	0	0	0	235	235
Miss	0	0	0	0	0	245,654	245,654
Total	1,132,954	178,808	17,223	93,297	220	581,736	2,004,238
	Vinculo 2014						
Vinculo 2013	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	800,257	141,115	12,284	179,152	146	0	1,132,954
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	178,808	178,808
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	17,223	17,223
6. Formado	0	0	0	0	0	93,297	93,297
7. Falecido	0	0	0	0	0	220	220
Miss	0	0	0	0	0	581,736	581,736
Total	800,257	141,115	12,284	179,152	146	871,284	2,004,238
	Vinculo 2015						
Vinculo 2014	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	448,48	98,444	5,261	247,972	100	0	800,257
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	141,115	141,115
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	12,284	12,284
6. Formado	0	0	0	0	0	179,152	179,152
7. Falecido	0	0	0	0	0	146	146
Miss	0	0	0	0	0	871,284	871,284
Total	448,48	98,444	5,261	247,972	100	1,203,981	2,004,238

Fonte: INEP/Censos da Educação Superior de 2011 a 2015. Elaboração própria.

Tabela 3
Trajetórias consistentes da coorte de ingresso em 2012

Coorte de 2012							
	Vinculo 2013						
Vinculo 2012	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,545,802	292,301	35,083	64,276	277	0	1,937,739
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	267,788	267,788
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	9,354	9,354
6. Formado	0	0	0	0	0	17,775	17,775
7. Falecido	0	0	0	0	0	183	183
Total	1,545,802	292,301	35,083	64,276	277	295,1	2,232,839
	Vinculo 2014						
Vinculo 2013	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,229,291	202,349	19,839	94,139	184	0	1,545,802
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	292,301	292,301
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	35,083	35,083
6. Formado	0	0	0	0	0	64,276	64,276
7. Falecido	0	0	0	0	0	277	277
Miss	0	0	0	0	0	295,1	295,1
Total	1,229,291	202,349	19,839	94,139	184	687,037	2,232,839
	Vinculo 2015						
Vinculo 2014	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	870,657	152,909	9,923	195,628	174	0	1,229,291
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	202,349	202,349
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	19,839	19,839
6. Formado	0	0	0	0	0	94,139	94,139
7. Falecido	0	0	0	0	0	184	184
Miss	0	0	0	0	0	687,037	687,037
Total	870,657	152,909	9,923	195,628	174	1,003,548	2,232,839
	Vinculo 2016						
Vinculo 2015	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	465,209	129,098	5,624	270,624	102	0	870,657
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	152,909	152,909
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	9,923	9,923
6. Formado	0	0	0	0	0	195,628	195,628
7. Falecido	0	0	0	0	0	174	174
Miss	0	0	0	0	0	1,003,548	1,003,548
Total	465,209	129,098	5,624	270,624	102	1,362,182	2,232,839

Fonte: INEP/Censos da Educação Superior de 2012 a 2016. Elaboração própria.

Tabela 4
Trajetórias consistentes da coorte de ingresso em 2013

Coorte de 2013							
	Vinculo 2014						
Vinculo 2013	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,626,504	276,989	36,907	58,801	224	0	1,999,425
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	252,839	252,839
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	10,002	10,002
6. Formado	0	0	0	0	0	16,784	16,784
7. Falecido	0	0	0	0	0	174	174
Total	1,626,504	276,989	36,907	58,801	224	279,799	2,279,224
	Vinculo 2015						
Vinculo 2014	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	1,286,386	218,553	19,659	101,684	222	0	1,626,504
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	276,989	276,989
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	36,907	36,907
6. Formado	0	0	0	0	0	58,801	58,801
7. Falecido	0	0	0	0	0	224	224
Miss	0	0	0	0	0	279,799	279,799
Total	1,286,386	218,553	19,659	101,684	222	652,72	2,279,224
	Vinculo 2016						
Vinculo 2015	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	901,617	178,359	11,052	195,177	181	0	1,286,386
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	218,553	218,553
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	19,659	19,659
6. Formado	0	0	0	0	0	101,684	101,684
7. Falecido	0	0	0	0	0	222	222
Miss	0	0	0	0	0	652,72	652,72
Total	901,617	178,359	11,052	195,177	181	992,838	2,279,224
	Vinculo 2017						
Vinculo 2016	2.Ativo	4. Desvinculado (	5. Transferido p	6. Formado	7. Falecido	Miss	Total
2.Ativo	504,979	110,744	4,787	280,983	124	0	901,617
4. Desvinculado do curso	0	0	0	0	0	178,359	178,359
5. Transferido para outro curso da mesma IES	0	0	0	0	0	11,052	11,052
6. Formado	0	0	0	0	0	195,177	195,177
7. Falecido	0	0	0	0	0	181	181
Miss	0	0	0	0	0	992,838	992,838
Total	504,979	110,744	4,787	280,983	124	1,377,607	2,279,224

Fonte: INEP/Censos da Educação Superior de 2013 a 2017. Elaboração própria.

Inclusão do tempo de integralização na base

Após a construção das trajetórias consistentes das coortes de ingressantes de 2010, 2011, 2012 e 2013, incorporamos na análise uma variável de tempo de integralização do curso. Como a variável de tempo de integralização do curso é encontrada apenas nos microdados dos cursos, foi necessário trazer essa variável do banco de *curso* para o banco de *matrículas* através do código da instituição (co_ies) e do curso (co_curso), que são as variáveis comuns nas duas bases de dados. Com esse procedimento, perdemos alguns casos, como mostra a Tabela 5. Isso ocorre porque há mudanças em como o INEP se relaciona com as instituições de ensino superior ao longo do tempo, e seus códigos podem mudar.

Tabela 5

Quantidade de matrículas perdidas da junção da base de curso com a de aluno

	coorte 2010	coorte 2011	coorte 2012	coorte 2013
N total	2.312.242	2.231.011	2.459.591	2.429.674
Observações não encontradas	70.94	51.003	35.696	21.07
Diferença	2.241.302	2.180.008	2.423.895	2.427.567

Fonte: INEP/ Censos da Educação Superior de 2010 a 2017. Elaboração própria.

No final do ano de 2020, o INEP disponibilizou uma base de dados chamada pelo instituto de *Indicadores de Fluxo da Educação Superior* (BRASIL, 2020). Esses microdados possibilitam a construção de indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação produzidos a partir das informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, tendo como forma de análise o acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos estudantes quando ingressam em um curso de graduação até a sua saída, seja por meio da conclusão ou da desistência do curso. A unidade de análise dessa base é o curso de graduação, portanto, não existem informações individuais que seriam necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa. Porém, essa base nos serviu de referência, dado que já estava estruturada e pronta com todas as indicações do próprio INEP para a metodologia do cálculo do fluxo da educação superior. Para verificar e validar a construção da nossa base de dados, unimos a base pronta do INEP com a nossa base através do código do curso (co_curso) e realizamos um exercício de correlação para verificar o índice de correspondência das bases.

O próprio INEP tem registros de todos os códigos que cada instituição recebe ao longo do tempo, mas essa informação não está publicamente disponível, porém isto não comprometeu as nossas análises, pois o índice de correspondência com as bases originais do INEP de "Indicadores de Fluxo da Educação Superior" é de aproximadamente 98%, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6
Correlação da base criada com a base de Indicadores de Fluxo da Educação Superior do INEP

	Correlação	
	Ingressantes	Concluintes
coorte 2010	0.9835	0.9814
coorte 2011	0.9861	0.9880
coorte 2012	0.9910	0.9913
coorte 2013	0.9926	0.9886

Fonte: INEP/Censos da Educação Superior de 2010 a 2017/ Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2010 a 2013. Elaboração própria.

Construção dos indicadores de fluxo

Com as bases de trajetórias consolidadas, construímos um indicador de evasão de curso. É importante salientar que o conceito/operacionalização utilizado foi o do próprio INEP, de **desistência do curso**, que corresponde aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência, seja por meio da desvinculação ou da transferência para outro curso da mesma instituição de educação superior.

Para que as taxas ficassem mais precisas entre as coortes, aplicamos um filtro selecionando cursos com prazo de integralização entre 3 e 5 anos. Sobre a variável "prazo de integralização", é importante esclarecer que, para a definição do tempo de acompanhamento da trajetória do aluno no curso, o INEP adotou alguns critérios, como a informação do período mínimo de integralização (PMI) do curso. O PMI é uma informação cadastral do curso, apresentada de acordo com o número de semestres do curso, a depender da organização de oferta de disciplinas do curso, sua carga horária e periodicidade. A data estabelecida para o cumprimento do período mínimo de integralização pelo aluno depende da combinação entre sua data de ingresso e o período

mínimo de integralização do curso. Como os indicadores são calculados para cada ano de edição do Censo (*t*), existe uma distorção do tempo esperado para conclusão de curso entre os alunos que ingressaram no primeiro semestre e aqueles que ingressaram no segundo semestre. Para tratar esta distorção, o INEP adotou os seguintes critérios: a) cursos com período mínimo de integralização inteiro foi adicionado 1 ano ao PMI; b) cursos com período mínimo de integralização fracionário foi adicionado 1 semestre ao PMI. Para exemplificar, os alunos que ingressaram no primeiro semestre do ano *t* em cursos com duração fracionária prevista em 3,5 anos, teriam um bônus de 1 semestre, ou seja, 4 anos para a conclusão do curso. A esse novo período de integralização ajustado foi dado o nome de Prazo de Integralização, que é o PMI acrescido do respectivo bônus (BRASIL, 2017).

As taxas de evasão construídas neste estudo foram a de evasão do curso no 1° ano e a taxa de evasão até o 2° ano do curso:

- Taxa de evasão no 1° ano do curso: Percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **no primeiro ano** *t* do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.
- Taxa de evasão até o 2° ano do curso (acumulada): Percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* **nos dois primeiros anos** do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Anexo 5 – Tabelas criadas – PNAD

Flavio Carvalhaes, Melina Klitzke e Ruan Coelho

Tabela 1. Distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais por ano de nascimento e cor/raça. Brasil, 2019

		1955-1959		1960-1964		1965-1969		1970-1974		1975-1979		1980-1984		1985-1989	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Não concluiu	8959735	87%	10433201	85%	11696605	85%	11426164	84%	12537811	82%	13395322	80%	13060242	80%
	Concluiu	1322635	13%	1801363	15%	2040185	15%	2158677	16%	2753221	18%	3385073	20%	3192712	20%
Branca	Não concluiu	3918620	81%	4581644	79%	4886207	79%	4457009	77%	4666786	73%	4799931	70%	4622588	70%
	Concluiu	927743	19%	1198081	21%	1324264	21%	1337754	23%	1684998	27%	2078835	30%	1941851	30%
Preta	Não concluiu	928441	94%	1052193	91%	1278433	90%	1288632	89%	1459914	89%	1585492	87%	1577146	89%
	Concluiu	54120	6%	107638	9%	134304	10%	165368	11%	175410	11%	231751	13%	191508	11%
Amarela	Não concluiu	64280	68%	58614	71%	59396	67%	44821	60%	60707	60%	96889	68%	81632	62%
	Concluiu	29969	32%	24278	29%	29147	33%	29335	40%	40559	40%	46015	32%	50712	38%
Parda	Não concluiu	4019929	93%	4702836	91%	5428080	91%	5583011	90%	6297675	88%	6859329	87%	6718788	87%
	Concluiu	308107	7%	464071	9%	547574	9%	618479	10%	846774	12%	1022301	13%	1000506	13%
Indígena	Não concluiu	28465	91%	37914	84%	44489	90%	52691	87%	52729	91%	53681	90%	60088	88%
	Concluiu	2696	9%	7295	16%	4896	10%	7741	13%	5480	9%	6171	10%	8135	12%

Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 2a. Distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais por grupo de idade e cor/raça. Brasil, 2019

		25-34 anos		55-64 anos	
		N	%	N	%
Brasil	Não concluiu	25849490	82%	19392936	86%
Brasil	Concluiu	5691064	18%	3123998	14%
Branca	Não concluiu	9338896	73%	8500264	80%
Branca	Concluiu	3459757	27%	2125824	20%
Preta	Não concluiu	3045076	90%	1980634	92%
Preta	Concluiu	342623	10%	161758	8%
Amarela	Não concluiu	136637	64%	122894	69%
Amarela	Concluiu	77209	36%	54247	31%
Parda	Não concluiu	13214670	88%	8722765	92%
Parda	Concluiu	1799103	12%	772178	8%
Indígena	Não concluiu	114211	90%	66379	87%
Indígena	Concluiu	12372	10%	9991	13%

Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 2b. Distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais por grupo de idade e cor/raça. Brasil, 2019.

		25-64		25-34	
		N	%	N	%
Brasil	Não concluiu	68448838	84%	25849490	82%
Brasil	Concluiu	13461154	16%	5691064	18%
Branca	Não concluiu	27310197	76%	9338896	73%
Branca	Concluiu	8551675	24%	3459757	27%
Preta	Não concluiu	7593105	90%	3045076	90%
Preta	Concluiu	868591	10%	342623	10%
Amarela	Não concluiu	384707	66%	136637	64%
Amarela	Concluiu	199303	34%	77209	36%
Parda	Não concluiu	32890860	90%	13214670	88%
Parda	Concluiu	3807306	10%	1799103	12%
Indígena	Não concluiu	269969	89%	114211	90%
Indígena	Concluiu	34279	11%	12372	10%

Fonte: IBGE, PNAD-C 2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 3. Taxa líquida de frequência à graduação para o país e regiões por cor. Brasil, 2011-2019.

			2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Todos	Não frequenta	18671639	82%	18550520	81%	18176900	80%	17923477	79%	17698936	79%	17336892	77%	17799401	77%	17292801	76%	16999715	75%
		Frequenta ou concluiu	4114785	18%	4235249	19%	4527982	20%	4757906	21%	4733281	21%	5047101	23%	5272142	23%	5463539	24%	5528534	25%
	Branca	Não frequenta	7623839	74%	7192462	72%	7035951	71%	6735598	70%	6530632	70%	6093268	67%	6203289	68%	5891803	67%	5711422	66%
		Frequenta ou concluiu	2723290	26%	2768260	28%	2873889	29%	2930421	30%	2837052	30%	2961296	33%	2897288	32%	2930149	33%	2959152	34%
	Preta	Não frequenta	1757643	91%	1705043	91%	1613849	88%	1751548	87%	1824859	86%	1680485	85%	1759557	85%	1873318	83%	1832152	82%
		Frequenta ou concluiu	175756	9%	172735	9%	217132	12%	264121	13%	288201	14%	285559	15%	322647	15%	387474	17%	408265	18%
	Amarela	Não frequenta	77347	65%	52960	64%	51031	63%	47837	56%	52040	56%	48366	47%	59277	56%	86357	67%	79288	62%
		Frequenta ou concluiu	40785	35%	29996	36%	29628	37%	38104	44%	41480	44%	53779	53%	47342	44%	43165	33%	48730	38%
	Parda	Não frequenta	9131107	89%	9524296	88%	9398443	87%	9290008	86%	9191724	85%	9460445	84%	9711327	83%	9370219	82%	9307144	82%
		Frequenta ou concluiu	1166513	11%	1258867	12%	1399409	13%	1523008	14%	1559622	15%	1737020	16%	1997997	17%	2091930	18%	2100563	18%
	Indígena	Não frequenta	81703	91%	75759	93%	77626	91%	98486	98%	99681	94%	54328	85%	65951	91%	71104	87%	69709	85%
		Frequenta ou concluiu	8441	9%	5391	7%	7924	9%	2252	2%	6926	6%	9447	15%	6868	9%	10821	13%	11824	15%
Norte	Branca	Não frequenta	374715	80%	356495	79%	361200	76%	347598	75%	315874	75%	313529	74%	312980	75%	287214	70%	317476	73%
		Frequenta ou concluiu	94273	20%	92271	21%	111034	24%	116757	25%	107042	25%	110219	26%	102540	25%	121069	30%	116876	27%
	Preta	Não frequenta	128807	91%	122402	90%	145792	90%	128915	88%	107666	86%	136486	87%	126265	82%	124002	83%	127698	81%
		Frequenta ou concluiu	12902	9%	14254	10%	16329	10%	17416	12%	17370	14%	20389	13%	27404	18%	25667	17%	29737	19%
	Amarela	Não frequenta	9114	77%	6915	68%	6577	88%	3580	81%	2023	59%	5256	75%	5280	76%	11554	85%	7160	67%
		Frequenta ou concluiu	2737	23%	3276	32%	925	12%	817	19%	1419	41%	1717	25%	1675	24%	1965	15%	3571	33%
	Parda	Não frequenta	1306520	90%	1347771	89%	1291470	88%	1287641	87%	1311236	86%	1391517	86%	1385060	84%	1356900	82%	1365159	81%

Tabela 3. Taxa líquida de frequência à graduação para o país e regiões por cor. Brasil, 2011-2019.

			2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Frequenta ou concluiu	144853	10%	163803	11%	181147	12%	190680	13%	221806	14%	222234	14%	265365	16%	304388	18%	317103	19%
	Indígena	Não frequenta	24264	91%	27342	97%	27328	97%	27708	94%	31955	93%	23271	95%	19387	84%	21616	91%	22138	90%
		Frequenta ou concluiu	2531	9%	930	3%	944	3%	1692	6%	2389	7%	1253	5%	3796	16%	2086	9%	2425	10%
Nordeste	Branca	Não frequenta	1437900	80%	1411422	79%	1370283	77%	1328974	77%	1243532	77%	1149524	74%	1163801	76%	1127032	75%	1071694	73%
		Frequenta ou concluiu	360395	20%	364283	21%	403644	23%	400239	23%	381385	23%	397238	26%	370613	24%	373141	25%	395023	27%
	Preta	Não frequenta	641710	92%	581494	91%	562754	89%	636273	89%	640323	87%	543623	85%	586149	86%	652918	85%	651405	84%
		Frequenta ou concluiu	54306	8%	55074	9%	72641	11%	76819	11%	94450	13%	96214	15%	91793	14%	117628	15%	123158	16%
	Amarela	Não frequenta	28264	89%	10077	75%	14871	94%	5522	75%	8513	100%	13570	79%	17009	74%	30161	89%	26068	83%
		Frequenta ou concluiu	3625	11%	3314	25%	960	6%	1853	25%			3657	21%	5934	26%	3893	11%	5436	17%
	Parda	Não frequenta	3578262	91%	3726125	90%	3654589	89%	3614521	88%	3543619	88%	3619453	87%	3602851	86%	3552003	84%	3416870	85%
		Frequenta ou concluiu	359707	9%	427278	10%	443619	11%	499308	12%	502875	12%	529248	13%	607214	14%	679981	16%	626510	15%
	Indígena	Não frequenta	24604	92%	22944	100%	28349	89%	28794	98%	30574	96%	21205	94%	17219	97%	22162	88%	25242	85%
		Frequenta ou concluiu	2076	8%			3537	11%	560	2%	1120	4%	1374	6%	520	3%	3053	12%	4506	15%
Sudeste	Branca	Não frequenta	3532841	72%	3242255	70%	3166795	69%	3093380	67%	3009554	68%	2716130	64%	2858389	66%	2677856	64%	2567207	63%
		Frequenta ou concluiu	1383964	28%	1360397	30%	1423511	31%	1495704	33%	1409719	32%	1519802	36%	1460453	34%	1502012	36%	1490555	37%
	Preta	Não frequenta	750578	91%	762187	91%	711228	88%	744694	86%	839890	87%	772611	86%	789935	84%	832305	82%	772585	81%
		Frequenta ou concluiu	74304	9%	75263	9%	97548	12%	118437	14%	131016	13%	124967	14%	150833	16%	179603	18%	183598	19%
	Amarela	Não frequenta	26061	54%	25081	57%	18941	61%	26994	52%	28744	52%	19407	32%	24816	50%	30774	51%	29945	53%
		Frequenta ou concluiu	22032	46%	19055	43%	12249	39%	24780	48%	26641	48%	41585	68%	24742	50%	28990	49%	26682	47%

Tabela 3. Taxa líquida de frequência à graduação para o país e regiões por cor. Brasil, 2011-2019.

			2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Parda	Não frequenta	2996540	87%	3130153	88%	3157094	86%	3064641	85%	3065924	85%	3093161	82%	3318981	82%	3091059	81%	3129724	80%
		Frequenta ou concluiu	445564	13%	433782	12%	497554	14%	550158	15%	548384	15%	663980	18%	753286	18%	739210	19%	775336	20%
	Indígena	Não frequenta	17212	91%	16455	83%	17071	92%	27116	100%	24760	97%	4885	47%	15356	94%	15720	84%	9035	70%
		Frequenta ou concluiu	1755	9%	3456	17%	1551	8%			774	3%	5532	53%	898	6%	2983	16%	3872	30%
Sul	Branca	Não frequenta	1801495	74%	1715980	71%	1690965	71%	1569893	69%	1555729	69%	1539601	68%	1517320	67%	1438257	67%	1377519	66%
		Frequenta ou concluiu	646270	26%	710414	29%	690024	29%	697257	31%	700863	31%	718714	32%	735156	33%	714332	33%	724096	34%
	Preta	Não frequenta	116274	89%	126305	91%	108481	90%	135049	86%	128183	91%	122504	88%	127552	85%	128442	86%	135771	81%
		Frequenta ou concluiu	14634	11%	11981	9%	11391	10%	21123	14%	12970	9%	17262	12%	22041	15%	21635	14%	31177	19%
	Amarela	Não frequenta	7608	56%	5984	74%	3586	29%	6192	48%	7524	47%	4210	55%	5490	51%	7334	61%	10081	55%
		Frequenta ou concluiu	5894	44%	2056	26%	8708	71%	6737	52%	8343	53%	3459	45%	5284	49%	4731	39%	8254	45%
	Parda	Não frequenta	532203	91%	575191	89%	556523	88%	561551	88%	537002	86%	568131	86%	620885	84%	641692	84%	623598	84%
		Frequenta ou concluiu	52746	9%	71967	11%	76776	12%	77908	12%	85255	14%	95333	14%	116696	16%	123382	16%	120905	16%
	Indígena	Não frequenta	8512	93%	3454	100%	2756	86%	10244	100%	9739	82%	1620	78%	8932	98%	5573	86%	6486	91%
		Frequenta ou concluiu	651	7%			444	14%			2201	18%	460	22%	155	2%	900	14%	636	9%
Centro-Oeste	Branca	Não frequenta	476888	67%	466310	66%	446708	65%	395753	64%	405943	63%	374484	63%	350799	61%	361444	62%	377526	62%
		Frequenta ou concluiu	238388	33%	240895	34%	245676	35%	220464	36%	238043	37%	215323	37%	228526	39%	219595	38%	232602	38%
	Preta	Não frequenta	120274	86%	112655	87%	85594	82%	106617	78%	108797	77%	105261	80%	129656	81%	135651	76%	144693	78%
		Frequenta ou concluiu	19610	14%	16163	13%	19223	18%	30326	22%	32395	23%	26727	20%	30576	19%	42941	24%	40595	22%
	Amarela	Não frequenta	6300	49%	4903	68%	7056	51%	5549	59%	5236	51%	5923	64%	6682	41%	6534	65%	6034	56%

Tabela 3. Taxa líquida de frequência à graduação para o país e regiões por cor. Brasil, 2011-2019.

			2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Frequenta ou concluiu	6497	51%	2295	32%	6786	49%	3917	41%	5077	49%	3361	36%	9707	59%	3586	35%	4787	44%
	Parda	Não frequenta	717582	81%	745056	82%	738767	79%	761654	79%	733943	78%	788183	78%	783550	75%	728565	75%	771793	75%
		Frequenta ou concluiu	163643	19%	162037	18%	200313	21%	204954	21%	201302	22%	226225	22%	255436	25%	244969	25%	260709	25%
	Indígena	Não frequenta	7111	83%	5564	85%	2122	59%	4624	100%	2653	86%	3347	80%	5057	77%	6033	77%	6808	95%
		Frequenta ou concluiu	1428	17%	1005	15%	1448	41%			442	14%	828	20%	1499	23%	1799	23%	385	5%

Fonte: IBGE, PNAD-C. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 4. Distribuição da população que frequenta ensino superior com idade entre 18 e 24 anos por cor. Brasil, 2011-2019.

		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Branca	2174114	65%	2206282	64%	2314254	63%	2407428	61%	2337500	59%	2479589	57%	2451100	54%	2436123	52%	2466548	53%
	Preta	142717	4%	145557	4%	183358	5%	231493	6%	253683	6%	253455	6%	284915	6%	333966	7%	356554	8%
	Amarela	32452	1%	22979	1%	23262	1%	29310	1%	34372	1%	44984	1%	39241	1%	36450	1%	38812	1%
	Parda	968428	29%	1071137	31%	1172277	32%	1276490	32%	1359238	34%	1526041	35%	1736290	38%	1828226	39%	1741294	38%
	Indígena	7930	0%	3258	0%	7604	0%	2252	0%	6192	0%	9142	0%	5741	0%	10760	0%	9181	0%
Norte	Branca	78770	36%	75779	33%	90745	34%	96912	35%	93213	31%	94555	31%	87491	25%	102182	26%	100411	25%
	Preta	11492	5%	13667	6%	14717	6%	15274	5%	15322	5%	16091	5%	23441	7%	23280	6%	24357	6%
	Amarela	2566	1%	2691	1%	632	0%	817	0%	1419	0%	1717	1%	1675	0%	1876	0%	3185	1%
	Parda	123649	57%	137679	60%	157629	60%	163045	59%	191955	63%	196535	63%	236018	67%	270258	68%	270361	68%
	Indígena	2020	1%	589	0%	944	0%	1692	1%	2389	1%	948	0%	2669	1%	2086	1%	2128	1%
Nordeste	Branca	313579	47%	313364	43%	344697	44%	348985	40%	329410	38%	347493	38%	324044	34%	330930	32%	347767	34%
	Preta	46454	7%	50682	7%	63068	8%	71156	8%	87041	10%	91161	10%	84757	9%	105791	10%	110314	11%
	Amarela	2901	0%	2970	0%	960	0%	1223	0%			3206	0%	4474	0%	2334	0%	4928	0%
	Parda	308287	46%	369599	50%	380377	48%	441765	51%	452556	52%	479827	52%	541799	57%	604580	58%	541595	54%
	Indígena	2076	0%			3217	0%	560	0%	1120	0%	1374	0%	520	0%	2992	0%	4208	0%
Sudeste	Branca	1062876	71%	1068456	71%	1103712	69%	1211594	68%	1153932	65%	1250118	64%	1216016	60%	1220986	60%	1217456	60%
	Preta	55637	4%	57761	4%	77812	5%	100882	6%	114103	6%	106313	5%	135548	7%	151672	7%	160035	8%
	Amarela	17748	1%	13552	1%	7592	0%	18654	1%	20417	1%	33632	2%	20754	1%	25684	1%	20375	1%
	Parda	355616	24%	366609	24%	408093	26%	439511	25%	475799	27%	570954	29%	644152	32%	642036	31%	613789	30%
	Indígena	1755	0%	1664	0%	1551	0%			774	0%	5532	0%	898	0%	2983	0%	1824	0%
Sul	Branca	529881	89%	563025	88%	571638	87%	570491	86%	571630	86%	611983	85%	629426	84%	605764	82%	612301	82%
	Preta	11907	2%	8988	1%	11149	2%	19208	3%	10345	2%	17059	2%	18301	2%	20273	3%	28292	4%
	Amarela	4054	1%	2056	0%	8039	1%	4699	1%	8343	1%	3459	0%	2631	0%	4291	1%	6376	1%
	Parda	47136	8%	63211	10%	62138	10%	67437	10%	73512	11%	85772	12%	102888	14%	106596	14%	97948	13%
	Indígena	651	0%			444	0%			1467	0%	460	0%	155	0%	900	0%	636	0%
Centro-Oeste	Branca	189008	55%	185658	55%	203462	52%	179446	48%	189315	49%	175440	44%	194123	44%	176261	42%	188613	42%
	Preta	17227	5%	14459	4%	16612	4%	24973	7%	26872	7%	22831	6%	22868	5%	32950	8%	33556	8%

Tabela 4. Distribuição da população que frequenta ensino superior com idade entre 18 e 24 anos por cor. Brasil, 2011-2019.

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Amarela	5183	1%	1710	1%	6039	2%	3917	1%	4193	1%	2970	1%	9707	2%	2265	1%	3948	1%
Parda	133740	39%	134039	40%	164040	42%	164732	44%	165416	43%	192953	49%	211433	48%	204756	49%	217601	49%
Indígena	1428	0%	1005	0%	1448	0%			442	0%	828	0%	1499	0%	1799	0%	385	0%

Fonte: IBGE, PNAD-C. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 5. Distribuição da população que frequenta ensino superior com idade entre 18 e 24 anos por rede e cor. Brasil, 2011-2019.

Brasil e regiões	Cor/raça	2011				2012				2013				2014				2015				2016				2017				2018				2019			
		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Branca	1557911	66%	616203	64%	1616973	65%	589309	60%	1692965	63%	621289	60%	1784669	62%	622759	58%	1708655	59%	628845	57%	1814604	59%	664985	53%	1757720	56%	693380	51%	1761014	53%	675109	51%	1752192	55%	714356	51%
	Preta	99379	4%	43338	4%	98330	4%	47227	5%	133179	5%	50179	5%	161095	6%	70398	7%	173870	6%	79813	7%	171840	6%	81615	6%	196554	6%	88361	7%	224168	7%	109798	8%	231451	7%	125103	9%
	Amarela	20578	1%	11874	1%	15237	1%	7742	1%	9335	0%	13927	1%	18671	1%	10639	1%	20287	1%	14085	1%	27803	1%	17181	1%	23980	1%	15261	1%	26930	1%	9520	1%	20734	1%	18078	1%
	Parda	676680	29%	291748	30%	737806	30%	333331	34%	827797	31%	344480	33%	915081	32%	361409	34%	972282	34%	386956	35%	1037108	34%	488933	39%	1186729	37%	549561	41%	1297192	39%	531034	40%	1189667	37%	551627	39%
	Indígena	3799	0%	4131	0%	1600	0%	1658	0%	4693	0%	2911	0%	1005	0%	1247	0%	4338	0%	1854	0%	2192	0%	6950	1%	1824	0%	3917	0%	6181	0%	4579	0%	5087	0%	4094	0%
Norte	Branca	52322	38%	26448	32%	48901	34%	26878	31%	61703	36%	29042	31%	62802	36%	34110	33%	63408	32%	29805	28%	70651	34%	23904	24%	57015	27%	30476	22%	72131	27%	30051	24%	64564	26%	35847	24%
	Preta	7427	5%	4065	5%	7950	6%	5717	7%	9153	5%	5564	6%	10117	6%	5157	5%	8758	4%	6564	6%	9997	5%	6094	6%	12518	6%	10923	8%	13206	5%	10074	8%	13266	5%	11091	7%
	Amarela	1074	1%	1492	2%	1775	1%	916	1%	224	0%	408	0%	504	0%	313	0%	841	0%	578	1%	1717	1%			1466	1%	209	0%	1046	0%	830	1%	1383	1%	1802	1%
	Parda	75154	55%	48495	59%	84810	59%	52869	61%	99281	58%	58348	62%	99385	57%	63660	61%	124241	62%	67714	65%	125561	60%	70974	70%	141297	66%	94721	68%	184450	68%	85808	67%	170381	68%	99980	67%
	Indígena	358	0%	1662	2%	243	0%	346	0%	472	0%	472	1%	445	0%	1247	1%	2389	1%			409	0%	539	1%	299	0%	2370	2%	1186	0%	900	1%	548	0%	1580	1%
Nordeste	Branca	178536	46%	135043	48%	174642	41%	138722	45%	210829	43%	133868	44%	209160	39%	139825	43%	195541	35%	133869	42%	199203	36%	148290	40%	205935	34%	118109	34%	198532	30%	132398	35%	200672	34%	147095	35%
	Preta	27047	7%	19407	7%	26515	6%	24167	8%	40256	8%	22812	8%	46549	9%	24607	8%	56344	10%	30697	10%	58411	11%	32750	9%	52316	9%	32441	9%	64396	10%	41395	11%	63396	11%	46918	11%
	Amarela	2216	1%	685	0%	1456	0%	1514	0%			960	0%	322	0%	901	0%					2147	0%	1059	0%	3512	1%	962	0%	1773	0%	561	0%	3378	1%	1550	0%
	Parda	182863	47%	125424	45%	224800	53%	144799	47%	236339	48%	144038	47%	284493	53%	157272	49%	303004	55%	149552	47%	295582	53%	184245	50%	343217	57%	198582	57%	397210	60%	207370	54%	322596	54%	218999	53%
	Indígena	1035	0%	1041	0%					1632	0%	1585	1%	560	0%					1120	0%			1374	0%	244	0%	276	0%	2410	0%	582	0%	2469	0%	1739	0%
Sudeste	Branca	809406	70%	253470	74%	836681	70%	231775	73%	859636	69%	244076	70%	957359	69%	254235	68%	883536	65%	270396	67%	975556	65%	274562	60%	894740	60%	321276	61%	917805	59%	303181	62%	917463	60%	299993	60%
	Preta	43934	4%	11703	3%	47083	4%	10678	3%	63430	5%	14382	4%	73062	5%	27820	7%	87313	6%	26790	7%	80410	5%	25903	6%	104659	7%	30889	6%	113565	7%	38107	8%	111402	7%	48633	10%
	Amarela	13092	1%	4656	1%	11132	1%	2420	1%	3742	0%	3850	1%	13568	1%	5086	1%	15144	1%	5273	1%	20211	1%	13421	3%	16235	1%	4519	1%	18977	1%	6707	1%	11829	1%	8546	2%
	Parda	285177	25%	70439	21%	292945	25%	73664	23%	321973	26%	86120	25%	353506	25%	86005	23%	377215	28%	98584	25%	429002	28%	141952	31%	474254	32%	169898	32%	499355	32%	142681	29%	474781	31%	139008	28%
	Indígena	1755	0%			1064	0%	600	0%	1551	0%							774	0%			1445	0%	4087	1%	207	0%	691	0%	1216	0%	1767	0%	1824	0%		
Sul	Branca	386375	90%	143506	89%	426409	90%	136616	83%	421274	88%	150364	86%	431633	86%	138858	87%	430738	88%	140892	81%	447151	87%	164832	80%	458013	84%	171413	82%	454084	84%	151680	78%	436836	83%	175465	80%
	Preta	9284	2%	2623	2%	5321	1%	3667	2%	9069	2%	2080	1%	14602	3%	4606	3%	5742	1%	4603	3%	9794	2%	7265	4%	11067	2%	7234	3%	11783	2%	8490	4%	18024	3%	10268	5%
	Amarela	1035	0%	3019	2%	455	0%	1601	1%	1336	0%	6703	4%	2677	1%	2022	1%	2636	1%	5707	3%	1030	0%	2429	1%	1025	0%	1606	1%	3113	1%	1178	1%	1386	0%	4990	2%
	Parda	34157	8%	12979	8%	39508	8%	23703	14%	46468	10%	15670	9%	53728	11%	13709	9%	50553	10%	22959	13%	55201	11%	30571	15%	74707	14%	28181	14%	73872	14%	32724	17%	69555	13%	28393	13%
	Indígena	651	0%									444	0%					733	0%	734	0%			460	0%	155	0%					900	0%	246	0%	390	0%
Centro-Oeste	Branca	131272	53%	57736	57%	130340	55%	55318	56%	139523	50%	63939	57%	123715	47%	55731	52%	135432	50%	53883	47%	122043	45%	53397	43%	142017	45%	52106	41%	118462	42%	57799	44%	132657	42%	55956	43%
	Preta	11687	5%	5540	5%	11461	5%	2998	3%	11271	4%	5341	5%	16765	6%	8208	8%	15713	6%	11159	10%	13228	5%	9603	8%	15994	5%	6874	5%	21218	7%	11732	9%	25363	8%	8193	6%
	Amarela	3161	1%	2022	2%	419	0%	1291	1%	4033	1%	2006	2%	1600	1%	2317	2%	1666	1%	2527	2%	2698	1%	272	0%	1742	1%	7965	6%	2021	1%	244	0%	2758	1%	1190	1%
	Parda	99329	40%	34411	34%	95743	40%	38296	39%	123736	44%	40304	36%	123969	47%	40763	38%	117269	43%	48147	42%	131762	49%	61191	49%	153254	49%	58179	46%	142305	50%	62451	47%	152354	49%	65247	50%
	Indígena			1428	1%	293	0%	712	1%	1038	0%	410	0%					442	0%			338	0%	490	0%	919	0%	580	0%	1369	0%	430	0%			385	0%

Tabela 5. Distribuição da população que frequenta ensino superior com idade entre 18 e 24 anos por rede e cor. Brasil, 2011-2019.

Brasil e regiões	Cor/raça	2011				2012				2013				2014				2015				2016				2017				2018				2019			
		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas		Públicas		Privadas	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Fonte: IBGE, PNAD-C. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela Auxiliar. Distribuição de cor/raça da população com idade entre 18 e 24 anos por rede e cor. Brasil, 2011-2019.

Brasil e regiões	Cor/raça	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Branca	94571582	48%	92414551	46%	93202116	46%	92405543	45%	92635691	45%	90534239	44%	90037686	44%	89574463	43%	89315236	43%
	Preta	16266574	8%	15862257	8%	16056818	8%	17430338	9%	18153254	9%	16685454	8%	17688826	9%	19207347	9%	19768402	9%
	Amarela	1104824	1%	1031978	1%	947423	0%	1003420	0%	968027	0%	1304623	1%	1293199	1%	1384741	1%	1394534	1%
	Parda	85088721	43%	89776808	45%	90567159	45%	91530577	45%	92309991	45%	95244457	47%	96297666	47%	96621395	47%	98007806	47%
	Indígena	793596	0%	596832	0%	689164	0%	820161	0%	788692	0%	521013	0%	606704	0%	804500	0%	764117	0%
Norte	Branca	3889068	24%	3717638	22%	3853776	23%	3819430	22%	3710572	21%	3375122	19%	3535751	20%	3448388	19%	3445980	19%
	Preta	1096576	7%	1040268	6%	1269075	7%	1199671	7%	1227356	7%	1210597	7%	1259173	7%	1258985	7%	1320969	7%
	Amarela	78155	0%	50680	0%	54201	0%	32218	0%	34341	0%	59665	0%	64804	0%	115101	1%	94000	1%
	Parda	11201941	68%	11770652	70%	11611649	68%	11984453	69%	12310448	70%	12563248	72%	12538324	71%	12804046	72%	13047881	72%
	Indígena	262725	2%	206045	1%	251201	1%	248996	1%	241060	1%	150189	1%	194716	1%	209174	1%	174348	1%
Nordeste	Branca	15903158	29%	15365100	28%	15313159	27%	15180672	27%	14945889	26%	13919121	25%	13970859	25%	13930920	25%	14033372	25%
	Preta	5808130	11%	5208561	9%	5354367	10%	5928094	11%	6237968	11%	5490095	10%	5849911	10%	6414959	11%	6781866	12%
	Amarela	215877	0%	106384	0%	134971	0%	64650	0%	80144	0%	148110	0%	155166	0%	237336	0%	246571	0%
	Parda	32892342	60%	34631668	62%	34860469	62%	34853659	62%	35126652	62%	36194660	65%	36085365	64%	35722469	63%	35533193	63%
	Indígena	224497	0%	162611	0%	214048	0%	242669	0%	250057	0%	164633	0%	158323	0%	227110	0%	246981	0%
Sudeste	Branca	46401879	56%	45258113	54%	45927766	54%	45221219	53%	45413698	53%	45056009	52%	44544038	51%	44446431	51%	44105425	50%
	Preta	7109527	9%	7437266	9%	7253394	9%	7835470	9%	8326692	10%	7788905	9%	8065454	9%	8658084	10%	8782665	10%
	Amarela	572432	1%	648925	1%	531724	1%	663420	1%	614199	1%	857846	1%	838349	1%	773620	1%	776804	1%
	Parda	29014635	35%	30502123	36%	30807523	36%	31375591	37%	31367896	37%	32447255	38%	33354169	38%	33536857	38%	34424698	39%
	Indígena	175442	0%	128060	0%	124129	0%	194788	0%	189227	0%	130247	0%	142954	0%	199460	0%	192292	0%
Sul	Branca	22093735	78%	21995165	77%	22034643	76%	22094034	76%	22465661	77%	22445905	77%	22276598	76%	21928730	74%	21883851	73%
	Preta	1140564	4%	1143906	4%	1153540	4%	1236765	4%	1146097	4%	1123501	4%	1228714	4%	1409860	5%	1390073	5%
	Amarela	132518	0%	158138	1%	150435	1%	166310	1%	154760	1%	151774	1%	116706	0%	139637	0%	175291	1%
	Parda	4950324	17%	5284220	18%	5459137	19%	5503616	19%	5448675	19%	5454539	19%	5756832	20%	6114571	21%	6371513	21%
	Indígena	80096	0%	51137	0%	60199	0%	76459	0%	74961	0%	42041	0%	64896	0%	78755	0%	70309	0%
Centro-Oeste	Branca	6283742	43%	6078535	41%	6072772	40%	6090188	40%	6099871	39%	5738082	37%	5710440	36%	5819994	37%	5846608	36%
	Preta	1111777	8%	1032256	7%	1026442	7%	1230338	8%	1215141	8%	1072356	7%	1285574	8%	1465459	9%	1492829	9%

Tabela Auxiliar. Distribuição de cor/raça da população com idade entre 18 e 24 anos por rede e cor. Brasil, 2011-2019.																			
Brasil e regiões	**Cor/raça**	**2011**		**2012**		**2013**		**2014**		**2015**		**2016**		**2017**		**2018**		**2019**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
	Amarela	105842	1%	67851	0%	76092	1%	76822	1%	84583	1%	87228	1%	118174	1%	119047	1%	101868	1%
	Parda	7029479	48%	7588145	51%	7828381	52%	7813258	51%	8056320	52%	8584755	55%	8562976	54%	8443452	53%	8630521	53%
	Indígena	50836	0%	48979	0%	39587	0%	57249	0%	33387	0%	33903	0%	45815	0%	90001	1%	80187	0%

Fonte: IBGE, PNAD-C. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Anexo 6 – Tabelas criadas – Censo da Educação Superior

Flavio Carvalhaes, Melina Klitzke e Ruan Coelho

Tabela 1. Distribuição da variável cor/raça de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro. Brasil, 2010-2019*

Cor/raça	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Amarela	68802	1%	81883	1%	79008	1%	96656	1%	127353	1%	153345	1%	169472	1%	184728	2%	196481	2%	206619	2%
Branca	1537942	19%	1803181	20%	2087418	22%	2346855	24%	3146848	29%	3889459	35%	4238989	37%	4465538	39%	4890770	41%	5168545	42%
Indígena	10165	0%	12447	0%	13440	0%	17638	0%	27902	0%	43397	0%	68013	1%	82486	1%	81958	1%	79957	1%
Parda	638627	8%	798973	9%	954333	10%	1152147	12%	1801128	17%	2323916	21%	2638878	23%	2936988	25%	3360065	28%	3727390	30%
Preta	178270	2%	198283	2%	240826	3%	280803	3%	430675	4%	576844	5%	669771	6%	729060	6%	822429	7%	867174	7%
Ausente	2780513	34%	3011596	34%	3400985	36%	3274877	33%	1374773	13%	521702	5%	249158	2%	101968	1%	45978	0%	22558	0%
Não declarada	3060795	37%	2989719	34%	2724720	29%	2692762	27%	3813283	36%	3616103	33%	3354175	29%	3022787	26%	2580841	22%	2221118	18%

*Exclusive estudantes matriculados em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 2. Distribuição da variável de origem escolar dos estudantes matriculados no ensino superior brasileiro. Brasil, 2010-2019

	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não declarada	6001267	73%	6240048	70%	5007306	53%	2719550	28%	1313125	12%	746881	7%	395370	3%	203487	2%	113595	1%	60641	0%
Privada	991501	12%	1090379	12%	1711037	18%	2276366	23%	2901691	27%	3214270	29%	3321874	29%	3503286	30%	3481459	29%	3455106	28%
Pública	1282346	15%	1565655	18%	2782387	29%	4865822	49%	6507146	61%	7163615	64%	7671212	67%	7816782	68%	8383468	70%	8777614	71%

*Exclusive estudantes matriculados em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 3. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais nas IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	AO. Sem reserva de vagas	239220	90%	245802	89%	254795	87%	235924	81%	221457	75%	205856	67%	192984	62%	192681	61%	203893	63%	202447	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	21	0%	2671	1%	1533	1%	12299	4%	16549	6%	19884	6%	25307	8%	24774	8%	22847	7%	25169	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	137	0%	9882	3%	15045	5%	19694	6%	23256	7%	27028	9%	27062	8%	30106	9%
	L5. Escola pública	16425	6%	14815	5%	21917	7%	15928	5%	20813	7%	27558	9%	31217	10%	32335	10%	33280	10%	34193	10%
	L6. Étnico + escola pública	8785	3%	10937	4%	13041	4%	14831	5%	20216	7%	29883	10%	36746	12%	34790	11%	32571	10%	36607	11%
	Outros tipos de reserva	476	0%	1404	1%	2513	1%	1109	0%	2904	1%	3015	1%	2410	1%	2846	1%	3914	1%	2370	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	7	0%	18	0%	25	0%	7	0%	386	0%	2440	1%	1954	1%
Norte	AO. Sem reserva de vagas	26657	99%	27158	99%	30103	98%	24195	79%	26486	78%	21181	67%	21227	62%	20839	61%	23406	63%	20546	56%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	15	0%	0	0%	3	0%	1972	6%	1758	5%	2559	8%	3501	10%	3739	11%	3500	9%	4134	11%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	474	2%	1619	5%	2220	7%	2939	9%	3260	10%	3813	10%	4199	11%
	L5. Escola pública	200	1%	102	0%	589	2%	3158	10%	1794	5%	1824	6%	1364	4%	1226	4%	1277	3%	1769	5%
	L6. Étnico + escola pública	65	0%	42	0%	61	0%	477	2%	1900	6%	3735	12%	5262	15%	4854	14%	4379	12%	5620	15%
	Outros tipos de reserva	13	0%	17	0%	51	0%	163	1%	213	1%	299	1%	201	1%	254	1%	420	1%	326	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	6	0%	13	0%	1	0%	0	0%	7	0%	287	1%	195	1%
Nordeste	AO. Sem reserva de vagas	76880	89%	74494	86%	74926	85%	74353	82%	67340	73%	60182	65%	56576	60%	54108	57%	58983	59%	59248	59%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	6	0%	7	0%	18	0%	2617	3%	3505	4%	4280	5%	5849	6%	5713	6%	4933	5%	5402	5%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	4224	5%	6187	7%	6604	7%	7817	8%	12278	13%	12080	12%	13360	13%
	L5. Escola pública	4588	5%	4640	5%	4464	5%	2624	3%	4928	5%	9766	10%	9691	10%	9910	10%	10378	10%	7492	7%
	L6. Étnico + escola pública	4987	6%	5938	7%	6956	8%	6461	7%	8576	9%	11036	12%	13030	14%	12130	13%	11349	11%	13768	14%
	Outros tipos de reserva	197	0%	1063	1%	2230	3%	166	0%	1348	1%	1340	1%	810	1%	864	1%	433	0%	725	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	5	0%	0	0%	244	0%	1055	1%	1013	1%
Sudeste	AO. Sem reserva de vagas	67596	90%	70906	88%	78086	87%	75435	86%	66007	77%	62503	71%	57548	64%	57986	63%	59776	63%	59151	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	2663	3%	1148	1%	2235	3%	4231	5%	5503	6%	7048	8%	7738	8%	7258	8%	8127	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	3058	4%	4355	5%	5626	6%	6255	7%	6125	7%	5967	6%	7616	8%
	L5. Escola pública	5456	7%	4459	6%	6576	7%	2822	3%	5220	6%	5614	6%	7659	8%	8042	9%	7559	8%	9319	10%
	L6. Étnico + escola pública	1595	2%	2870	4%	3504	4%	3183	4%	5553	6%	8496	10%	10961	12%	10836	12%	10820	11%	11182	12%
	Outros tipos de reserva	220	0%	86	0%	96	0%	562	1%	897	1%	798	1%	807	1%	796	1%	2598	3%	905	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	0%	2	0%	7	0%	70	0%	595	1%	306	0%
Sul	AO. Sem reserva de vagas	40753	87%	44697	89%	44759	85%	37361	72%	37735	72%	39089	67%	36525	62%	38018	66%	38664	66%	40054	65%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	12	0%	4051	8%	4686	9%	5825	10%	6717	11%	5158	9%	4667	8%	5205	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	1	0%	1257	2%	1171	2%	2290	4%	2671	5%	2105	4%	1613	3%	1685	3%
	L5. Escola pública	4784	10%	4064	8%	7106	13%	6140	12%	7253	14%	8205	14%	9937	17%	9501	16%	11287	19%	11911	19%
	L6. Étnico + escola pública	1074	2%	1042	2%	977	2%	2705	5%	1786	3%	2952	5%	3130	5%	2408	4%	2142	4%	2039	3%

Tabela 3. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais nas IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Outros tipos de reserva	46	0%	219	0%	109	0%	201	0%	144	0%	233	0%	296	0%	616	1%	168	0%	150	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	17	0%	0	0%	59	0%	240	0%	234	0%
Centro-Oeste	AO. Sem reserva de vagas	27334	92%	28547	92%	26921	84%	24580	82%	23889	74%	22901	68%	21108	62%	21730	60%	23064	63%	23448	63%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	1	0%	352	1%	1424	5%	2369	7%	1717	5%	2192	6%	2426	7%	2489	7%	2301	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	136	0%	869	3%	1713	5%	2954	9%	3574	10%	3260	9%	3589	10%	3246	9%
	L5. Escola pública	1397	5%	1550	5%	3182	10%	1184	4%	1618	5%	2149	6%	2566	8%	3656	10%	2779	8%	3702	10%
	L6. Étnico + escola pública	1064	4%	1045	3%	1543	5%	2005	7%	2401	7%	3664	11%	4363	13%	4562	13%	3881	11%	3998	11%
	Outros tipos de reserva	0	0%	19	0%	27	0%	17	0%	302	1%	345	1%	296	1%	316	1%	295	1%	264	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	0%	263	1%	206	1%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 4. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais em IES Federais selecionadas. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UFMG	AO. Sem reserva de vagas	7702	100%	4581	69%	6329	72%	6390	87%	4591	77%	3757	64%	3204	55%	3529	55%	3601	56%	3789	57%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	146	2%	32	1%	411	7%	552	9%	625	10%	601	9%	672	10%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	282	4%	586	10%	596	10%	702	12%	734	12%	710	11%	748	11%
	L5. Escola pública	0	0%	518	8%	753	9%	193	3%	654	11%	515	9%	591	10%	673	11%	597	9%	646	10%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	1516	23%	1758	20%	352	5%	86	1%	553	9%	818	14%	802	13%	766	12%	750	11%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	203	3%	0	0%
UFRB	AO. Sem reserva de vagas	2264	94%	2406	95%	1298	60%	1580	62%	1615	60%	2480	95%	740	53%	1385	53%	1224	55%	1501	55%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	475	19%	6	0%	33	1%	73	5%	98	4%	82	4%	101	4%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	0%	88	3%	268	19%	526	20%	389	18%	446	16%
	L5. Escola pública	19	1%	20	1%	130	6%	80	3%	75	3%	0	0%	4	0%	76	3%	74	3%	103	4%
	L6. Étnico + escola pública	128	5%	117	5%	752	34%	410	16%	420	16%	13	0%	305	22%	541	21%	388	17%	506	19%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	553	21%	0	0%	0	0%	0	0%	46	2%	52	2%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	16	1%	17	1%
UFPA	AO. Sem reserva de vagas	6753	100%	7051	100%	9371	100%	4034	52%	6861	74%	3539	54%	3442	49%	3297	44%	3234	45%	3267	39%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	15	0%	0	0%	0	0%	1463	19%	975	11%	1211	19%	1926	27%	2276	30%	2426	34%	3144	38%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	L5. Escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	2156	28%	1388	15%	986	15%	416	6%	546	7%	294	4%	542	7%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	731	11%	1251	18%	1369	18%	1164	16%	1358	16%
	Outros tipos de reserva	5	0%	0	0%	0	0%	29	0%	52	1%	55	1%	52	1%	50	1%	0	0%	19	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	5	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
UFPR	AO. Sem reserva de vagas	4432	73%	6429	99%	6875	100%	4855	75%	3980	74%	4923	71%	3377	56%	6135	100%	3356	59%	3649	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	98	2%	318	6%	560	8%	882	15%	0	0%	849	15%	831	14%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	171	2%	342	6%	0	0%	242	4%	244	4%
	L5. Escola pública	1296	21%	49	1%	0	0%	1258	20%	918	17%	1022	15%	1078	18%	0	0%	949	17%	945	16%
	L6. Étnico + escola pública	370	6%	21	0%	0	0%	228	4%	158	3%	254	4%	390	6%	0	0%	324	6%	304	5%
	Outros tipos de reserva	0	0%	5	0%	0	0%	0	0%	4	0%	24	0%	2	0%	0	0%	12	0%	2	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	16	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
UFGD	AO. Sem reserva de vagas	1652	100%	1615	100%	1468	81%	1218	92%	1046	61%	876	53%	880	55%	938	58%	859	58%	979	62%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	351	19%	20	2%	44	3%	63	4%	41	3%	41	3%	49	3%	45	3%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	40	3%	160	9%	228	14%	199	12%	187	12%	185	12%	162	10%
	L5. Escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	19	1%	36	2%	62	4%	43	3%	28	2%	34	2%	48	3%

Tabela 4. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais em IES Federais selecionadas. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	22	2%	160	9%	149	9%	179	11%	163	10%	175	12%	144	9%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	260	15%	270	16%	269	17%	249	16%	172	12%	183	12%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	1%	15	1%
UFRJ	AO. Sem reserva de vagas	9142	100%	8569	85%	6643	74%	7221	73%	5971	59%	4809	55%	4592	54%	4551	53%	4856	54%	4850	53%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	1551	15%	0	0%	524	5%	873	9%	855	10%	854	10%	826	10%	823	9%	942	10%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	799	8%	1119	11%	1118	13%	1097	13%	1210	14%	1252	14%	1258	14%
	L5. Escola pública	0	0%	0	0%	2349	26%	587	6%	1026	10%	897	10%	862	10%	835	10%	837	9%	923	10%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	734	7%	1114	11%	1070	12%	1063	13%	1159	14%	1159	13%	1215	13%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 5. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Arquitetura e urbanismo	AO. Sem reserva de vagas	2480	89%	2354	85%	2409	82%	2336	79%	2104	71%	1942	62%	1756	56%	1795	57%	1934	58%	1934	57%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	73	3%	23	1%	148	5%	187	6%	253	8%	304	10%	274	9%	241	7%	269	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	125	4%	202	7%	222	7%	243	8%	275	9%	278	8%	318	9%
	L5. Escola pública	176	6%	137	5%	252	9%	149	5%	206	7%	316	10%	382	12%	370	12%	440	13%	464	14%
	L6. Étnico + escola pública	138	5%	168	6%	208	7%	186	6%	246	8%	356	11%	453	14%	387	12%	370	11%	380	11%
	Outros tipos de reserva	2	0%	24	1%	36	1%	14	0%	20	1%	25	1%	21	1%	42	1%	39	1%	11	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	27	1%	21	1%
Economia	AO. Sem reserva de vagas	4657	88%	4832	88%	4868	87%	4613	83%	4280	76%	3832	67%	3361	59%	3340	59%	3262	61%	3346	59%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	55	1%	28	0%	188	3%	270	5%	335	6%	433	8%	461	8%	389	7%	448	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	7	0%	209	4%	295	5%	342	6%	404	7%	449	8%	424	8%	516	9%
	L5. Escola pública	470	9%	355	6%	425	8%	304	5%	329	6%	526	9%	635	11%	641	11%	576	11%	628	11%
	L6. Étnico + escola pública	156	3%	186	3%	224	4%	237	4%	416	7%	625	11%	811	14%	700	12%	596	11%	727	13%
	Outros tipos de reserva	4	0%	35	1%	53	1%	15	0%	20	0%	88	2%	38	1%	51	1%	67	1%	30	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	7	0%	39	1%	22	0%
Engenharia civil	AO. Sem reserva de vagas	5402	92%	5648	91%	5452	84%	5361	80%	5617	73%	5499	68%	4870	62%	5098	63%	5350	62%	5353	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	54	1%	33	1%	321	5%	494	6%	522	6%	702	9%	575	7%	636	7%	629	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	6	0%	234	3%	398	5%	512	6%	603	8%	598	7%	656	8%	714	8%
	L5. Escola pública	285	5%	236	4%	625	10%	437	7%	652	9%	774	10%	844	11%	962	12%	1055	12%	1104	13%
	L6. Étnico + escola pública	203	3%	210	3%	296	5%	321	5%	407	5%	693	9%	779	10%	812	10%	775	9%	885	10%
	Outros tipos de reserva	2	0%	31	1%	46	1%	17	0%	82	1%	100	1%	67	1%	73	1%	73	1%	69	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	20	0%	83	1%	61	1%
Engenharia elétrica	AO. Sem reserva de vagas	4180	90%	4486	89%	4323	83%	4233	79%	4205	75%	4013	68%	3794	62%	4308	64%	1191	65%	1288	68%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	48	1%	42	1%	250	5%	328	6%	399	7%	514	8%	456	7%	89	5%	82	4%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	169	3%	221	4%	379	6%	434	7%	473	7%	91	5%	99	5%
	L5. Escola pública	281	6%	268	5%	574	11%	376	7%	485	9%	609	10%	718	12%	856	13%	328	18%	311	16%
	L6. Étnico + escola pública	189	4%	215	4%	258	5%	305	6%	341	6%	498	8%	598	10%	611	9%	103	6%	107	6%
	Outros tipos de reserva	1	0%	5	0%	21	0%	19	0%	61	1%	37	1%	55	1%	59	1%	25	1%	4	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	2	0%	0	0%	13	0%	9	0%	8	0%
Engenharia mecânica	AO. Sem reserva de vagas	3912	90%	3904	89%	3746	82%	3721	78%	4009	74%	3797	67%	3458	60%	3713	63%	500	65%	474	62%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	55	1%	30	1%	306	6%	375	7%	432	8%	585	10%	487	8%	38	5%	38	5%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	141	3%	192	4%	350	6%	416	7%	388	7%	43	6%	49	6%
	L5. Escola pública	247	6%	190	4%	551	12%	331	7%	525	10%	563	10%	662	12%	777	13%	101	13%	139	18%

Tabela 5. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L6. Étnico + escola pública	172	4%	225	5%	251	5%	273	6%	271	5%	457	8%	534	9%	502	8%	63	8%	57	7%
	Outros tipos de reserva	3	0%	2	0%	14	0%	8	0%	31	1%	35	1%	66	1%	45	1%	23	3%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	0	0%	8	0%	2	0%	6	1%
Letras	AO. Sem reserva de vagas	10161	90%	10005	89%	10284	88%	8751	80%	8439	76%	7339	68%	6486	61%	6566	58%	8397	61%	8138	58%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	74	1%	65	1%	549	5%	574	5%	640	6%	953	9%	1099	10%	1145	8%	1291	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	397	4%	548	5%	666	6%	847	8%	1064	9%	1143	8%	1419	10%
	L5. Escola pública	650	6%	526	5%	698	6%	678	6%	673	6%	937	9%	944	9%	1168	10%	1250	9%	1341	10%
	L6. Étnico + escola pública	399	4%	518	5%	529	5%	475	4%	715	6%	1051	10%	1416	13%	1404	12%	1410	10%	1590	11%
	Outros tipos de reserva	24	0%	83	1%	114	1%	85	1%	130	1%	95	1%	72	1%	91	1%	282	2%	88	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	3	0%	0	0%	0	0%	7	0%	94	1%	75	1%
Medicina	AO. Sem reserva de vagas	4485	90%	4271	87%	4453	85%	4292	81%	4614	73%	4179	63%	4071	58%	3907	57%	4119	58%	4199	57%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	80	2%	42	1%	224	4%	357	6%	481	7%	619	9%	553	8%	461	7%	547	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	4	0%	168	3%	312	5%	495	7%	560	8%	616	9%	566	8%	713	10%
	L5. Escola pública	280	6%	247	5%	351	7%	258	5%	472	7%	665	10%	751	11%	728	11%	712	10%	697	9%
	L6. Étnico + escola pública	214	4%	266	5%	327	6%	303	6%	506	8%	727	11%	944	13%	853	13%	805	11%	935	13%
	Outros tipos de reserva	5	0%	22	0%	38	1%	41	1%	61	1%	115	2%	75	1%	91	1%	128	2%	80	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	1	0%	0	0%	53	1%	274	4%	192	3%
Medicina veterinária	AO. Sem reserva de vagas	2937	87%	2932	87%	2919	85%	2853	79%	2744	73%	2432	66%	2261	59%	2134	58%	2477	62%	2307	58%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	11	0%	11	0%	172	5%	227	6%	266	7%	321	8%	297	8%	295	7%	307	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	140	4%	187	5%	289	8%	342	9%	392	11%	387	10%	397	10%
	L5. Escola pública	347	10%	249	7%	262	8%	237	7%	273	7%	303	8%	348	9%	307	8%	345	9%	391	10%
	L6. Étnico + escola pública	98	3%	144	4%	205	6%	206	6%	283	8%	391	11%	491	13%	475	13%	409	10%	490	12%
	Outros tipos de reserva	2	0%	32	1%	23	1%	16	0%	28	1%	22	1%	52	1%	40	1%	51	1%	35	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	0%	41	1%	34	1%
Odontologia	AO. Sem reserva de vagas	2363	88%	2290	86%	2316	84%	2443	82%	2091	74%	1749	63%	1454	54%	1535	56%	1525	56%	1559	56%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	35	1%	24	1%	108	4%	159	6%	193	7%	250	9%	215	8%	199	7%	226	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	86	3%	121	4%	191	7%	208	8%	230	8%	248	9%	272	10%
	L5. Escola pública	204	8%	170	6%	207	7%	153	5%	216	8%	305	11%	340	13%	342	13%	317	12%	288	10%
	L6. Étnico + escola pública	107	4%	157	6%	200	7%	166	6%	211	7%	338	12%	438	16%	375	14%	364	13%	391	14%
	Outros tipos de reserva	2	0%	15	1%	26	1%	12	0%	18	1%	19	1%	18	1%	24	1%	51	2%	14	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	10	0%	28	1%	24	1%
Pedagogia	AO. Sem reserva de vagas	8881	91%	8966	89%	9886	90%	9243	84%	8580	78%	6899	65%	6712	62%	5864	56%	10946	64%	9477	60%

Tabela 5. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes ingressantes em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	69	1%	86	1%	453	4%	594	5%	757	7%	934	9%	1026	10%	1326	8%	1460	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	293	3%	445	4%	622	6%	785	7%	949	9%	1480	9%	1560	10%
	L5. Escola pública	575	6%	554	6%	445	4%	598	5%	650	6%	837	8%	858	8%	1009	10%	1318	8%	1292	8%
	L6. Étnico + escola pública	273	3%	337	3%	382	3%	351	3%	652	6%	1296	12%	1357	13%	1391	13%	1708	10%	1892	12%
	Outros tipos de reserva	44	0%	100	1%	214	2%	41	0%	119	1%	148	1%	98	1%	126	1%	191	1%	114	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	16	0%	125	1%	100	1%
Química	AO. Sem reserva de vagas	2577	93%	2518	91%	2550	85%	2368	82%	2073	75%	1705	65%	1676	61%	1621	60%	3413	65%	3522	64%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	50	2%	25	1%	99	3%	126	5%	178	7%	234	9%	262	10%	340	6%	338	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	98	3%	145	5%	172	7%	220	8%	229	8%	387	7%	400	7%
	L5. Escola pública	102	4%	117	4%	270	9%	152	5%	191	7%	244	9%	257	9%	263	10%	549	10%	652	12%
	L6. Étnico + escola pública	88	3%	87	3%	132	4%	176	6%	203	7%	293	11%	346	13%	321	12%	491	9%	535	10%
	Outros tipos de reserva	6	0%	6	0%	25	1%	6	0%	11	0%	25	1%	19	1%	22	1%	60	1%	35	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	17	0%	18	0%
Relações internacionais	AO. Sem reserva de vagas	1009	87%	1255	85%	1509	87%	1341	84%	1235	75%	1077	65%	962	59%	972	60%	1027	63%	942	59%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	46	3%	14	1%	53	3%	76	5%	119	7%	136	8%	135	8%	113	7%	127	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	52	3%	87	5%	116	7%	132	8%	125	8%	119	7%	139	9%
	L5. Escola pública	106	9%	102	7%	150	9%	70	4%	112	7%	139	8%	166	10%	168	10%	160	10%	205	13%
	L6. Étnico + escola pública	38	3%	70	5%	66	4%	78	5%	125	8%	201	12%	212	13%	194	12%	151	9%	178	11%
	Outros tipos de reserva	2	0%	1	0%	3	0%	2	0%	12	1%	16	1%	10	1%	20	1%	44	3%	12	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	15	1%	4	0%
Zootecnia	AO. Sem reserva de vagas	3084	87%	2854	91%	2731	84%	2574	77%	2352	69%	2182	63%	2274	61%	2373	61%	2616	66%	2510	62%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	1	0%	15	0%	153	5%	263	8%	243	7%	264	7%	299	8%	248	6%	240	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	1	0%	184	5%	250	7%	321	9%	371	10%	413	11%	327	8%	459	11%
	L5. Escola pública	344	10%	155	5%	325	10%	247	7%	212	6%	300	9%	371	10%	373	10%	340	9%	352	9%
	L6. Étnico + escola pública	114	3%	116	4%	159	5%	193	6%	296	9%	393	11%	447	12%	389	10%	345	9%	428	11%
	Outros tipos de reserva	3	0%	22	1%	36	1%	3	0%	47	1%	20	1%	19	1%	40	1%	77	2%	24	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	20	1%	10	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 6. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais nas IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	AO. Sem reserva de vagas	776473	94%	847019	92%	881331	90%	900322	87%	899906	84%	886550	80%	850230	74%	825427	70%	811738	67%	783883	64%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	987	0%	4932	1%	4767	0%	11785	1%	24926	2%	36999	3%	54309	5%	68259	6%	74122	6%	85656	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	117	0%	8775	1%	19435	2%	32714	3%	50235	4%	71775	6%	84637	7%	102074	8%
	L5. Escola pública	30408	4%	37226	4%	49834	5%	63038	6%	65310	6%	78899	7%	94736	8%	99890	8%	109386	9%	113628	9%
	L6. Étnico + escola pública	20325	2%	29886	3%	36487	4%	42542	4%	47490	4%	68325	6%	93353	8%	104396	9%	113387	9%	131502	11%
	Outros tipos de reserva	579	0%	1773	0%	3935	0%	7265	1%	9209	1%	7536	1%	8682	1%	9173	1%	10448	1%	9749	1%
	PCD	0	0%	1	0%	0	0%	5	0%	27	0%	88	0%	59	0%	406	0%	2330	0%	3468	0%
Norte	AO. Sem reserva de vagas	103736	99%	114346	100%	126388	98%	132168	95%	127191	91%	117662	84%	116136	79%	107032	74%	101604	70%	89401	62%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	981	1%	1	0%	4	0%	1874	1%	3543	3%	5232	4%	7209	5%	9650	7%	10173	7%	12971	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	395	0%	2156	2%	3748	3%	6227	4%	8110	6%	10804	7%	14043	10%
	L5. Escola pública	370	0%	174	0%	1786	1%	4357	3%	3886	3%	5568	4%	7157	5%	6538	5%	6623	5%	6874	5%
	L6. Étnico + escola pública	144	0%	159	0%	312	0%	722	1%	2872	2%	6825	5%	10620	7%	12776	9%	13943	10%	19408	13%
	Outros tipos de reserva	26	0%	18	0%	386	0%	200	0%	270	0%	416	0%	453	0%	510	0%	731	1%	938	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	4	0%	15	0%	4	0%	2	0%	7	0%	249	0%	361	0%
Nordeste	AO. Sem reserva de vagas	240061	92%	259958	90%	270559	89%	274069	87%	277302	85%	276614	81%	262843	74%	241214	68%	242859	66%	234181	62%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	6	0%	20	0%	26	0%	2354	1%	4163	1%	7472	2%	11670	3%	15429	4%	16239	4%	19668	5%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	3816	1%	7097	2%	9711	3%	16359	5%	30667	9%	35023	9%	43833	12%
	L5. Escola pública	7545	3%	10718	4%	10210	3%	12381	4%	13608	4%	18439	5%	23541	7%	27662	8%	32834	9%	26799	7%
	L6. Étnico + escola pública	11838	5%	15735	5%	19117	6%	21545	7%	20688	6%	27050	8%	35846	10%	39081	11%	40477	11%	48660	13%
	Outros tipos de reserva	258	0%	1272	0%	3210	1%	2377	1%	3752	1%	1777	1%	2669	1%	2883	1%	2265	1%	3270	1%
	PCD	0	0%	1	0%	0	0%	1	0%	2	0%	53	0%	39	0%	253	0%	1060	0%	1890	0%
Sudeste	AO. Sem reserva de vagas	234305	96%	251732	92%	262788	91%	273748	89%	271007	85%	267194	80%	249880	74%	251617	71%	245078	68%	240182	65%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	4910	2%	4059	1%	2054	1%	5701	2%	9875	3%	15613	5%	21275	6%	23613	7%	28408	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	2767	1%	6244	2%	10513	3%	14919	4%	17704	5%	21467	6%	25313	7%
	L5. Escola pública	8487	3%	10371	4%	12909	4%	15183	5%	18314	6%	23573	7%	27709	8%	29201	8%	29166	8%	33198	9%
	L6. Étnico + escola pública	2175	1%	7410	3%	10172	4%	10055	3%	13025	4%	18318	5%	27311	8%	30972	9%	36327	10%	39467	11%
	Outros tipos de reserva	208	0%	201	0%	107	0%	4358	1%	4475	1%	4147	1%	4074	1%	3864	1%	5458	2%	3694	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	10	0%	11	0%	18	0%	84	0%	561	0%	496	0%
Sul	AO. Sem reserva de vagas	120536	89%	134865	90%	135915	86%	130856	78%	137087	78%	138436	74%	137266	70%	142097	71%	139882	69%	138609	67%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	356	0%	4048	2%	8202	5%	11476	6%	15411	8%	15572	8%	16647	8%	17777	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	1067	1%	1689	1%	3472	2%	5223	3%	5672	3%	6146	3%	6631	3%
	L5. Escola pública	11489	9%	12263	8%	18677	12%	26079	16%	23376	13%	25819	14%	29809	15%	28587	14%	32101	16%	35050	17%

Tabela 6. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais nas IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L6. Étnico + escola pública	3020	2%	3109	2%	2934	2%	5853	3%	4871	3%	6735	4%	8073	4%	7718	4%	8051	4%	8190	4%
	Outros tipos de reserva	87	0%	263	0%	196	0%	304	0%	328	0%	482	0%	630	0%	859	0%	885	0%	682	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	20	0%	0	0%	57	0%	236	0%	360	0%
Centro-Oeste	AO. Sem reserva de vagas	77835	93%	86118	92%	85681	89%	89481	89%	87319	83%	86644	78%	84105	73%	83467	68%	82315	66%	81510	63%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	1	0%	322	0%	1455	1%	3317	3%	2944	3%	4406	4%	6333	5%	7450	6%	6832	5%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	115	0%	730	1%	2249	2%	5270	5%	7507	7%	9622	8%	11197	9%	12254	9%
	L5. Escola pública	2517	3%	3700	4%	6252	6%	5038	5%	6126	6%	5500	5%	6520	6%	7902	6%	8662	7%	11707	9%
	L6. Étnico + escola pública	3148	4%	3473	4%	3952	4%	4367	4%	6034	6%	9397	9%	11503	10%	13849	11%	14589	12%	15777	12%
	Outros tipos de reserva	0	0%	19	0%	36	0%	26	0%	384	0%	714	1%	856	1%	1057	1%	1109	1%	1165	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	0%	224	0%	361	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 7. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais em IES Federais selecionadas. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UFMG	AO. Sem reserva de vagas	27530	100%	23599	80%	23166	76%	23659	75%	23325	74%	23659	77%	21689	70%	20681	66%	19443	63%	18301	59%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	144	0%	26	0%	753	2%	1358	4%	1985	6%	2426	8%	2868	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	274	1%	1006	3%	1085	4%	1823	6%	2385	8%	2859	9%	3296	11%
	L5. Escola pública	0	0%	1682	6%	2140	7%	2199	7%	2696	9%	4084	13%	1989	6%	2310	7%	2502	8%	2848	9%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	4150	14%	5333	17%	5348	17%	4485	14%	1021	3%	4285	14%	3740	12%	3507	11%	3538	11%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	176	1%	0	0%
UFRB	AO. Sem reserva de vagas	4669	91%	5623	90%	6392	89%	7504	89%	7870	89%	9342	99%	7389	76%	6541	70%	5699	64%	5341	60%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	463	5%	5	0%	32	0%	203	2%	246	3%	273	3%	305	3%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	0%	85	1%	1064	11%	1284	14%	1395	16%	1534	17%
	L5. Escola pública	56	1%	97	2%	121	2%	78	1%	72	1%	0	0%	42	0%	71	1%	132	1%	201	2%
	L6. Étnico + escola pública	405	8%	523	8%	697	10%	399	5%	386	4%	12	0%	1001	10%	1236	13%	1260	14%	1428	16%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	524	6%	2	0%	0	0%	0	0%	103	1%	127	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	12	0%	20	0%
UFPA	AO. Sem reserva de vagas	32056	97%	33916	100%	38428	100%	35409	91%	29950	85%	25354	78%	27597	73%	24077	65%	21067	59%	18226	52%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	980	3%	0	0%	0	0%	1399	4%	2171	6%	2904	9%	4493	12%	6156	17%	7496	21%	9281	27%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	L5. Escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	2052	5%	3174	9%	3596	11%	3884	10%	4076	11%	3241	9%	2744	8%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	614	2%	1653	4%	2726	7%	3559	10%	4458	13%
	Outros tipos de reserva	13	0%	0	0%	0	0%	26	0%	66	0%	100	0%	138	0%	166	0%	141	0%	130	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	3	0%	2	0%	2	0%	2	0%	1	0%	1	0%	1	0%
UFPR	AO. Sem reserva de vagas	17378	76%	20296	86%	24887	100%	19287	74%	21211	83%	20581	78%	17766	71%	24822	100%	22392	91%	20121	83%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	94	0%	448	2%	816	3%	1532	6%	0	0%	792	3%	1446	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	242	1%	513	2%	0	0%	229	1%	436	2%
	L5. Escola pública	4176	18%	2461	10%	0	0%	5541	21%	3275	13%	3771	14%	4092	16%	0	0%	863	4%	1637	7%
	L6. Étnico + escola pública	1302	6%	778	3%	0	0%	1200	5%	565	2%	849	3%	1064	4%	1	0%	301	1%	561	2%
	Outros tipos de reserva	10	0%	13	0%	0	0%	0	0%	20	0%	85	0%	20	0%	0	0%	12	0%	12	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	20	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
UFGD	AO. Sem reserva de vagas	4197	95%	4857	96%	4930	91%	4618	91%	4667	80%	4344	72%	4106	66%	3881	61%	3746	58%	3728	57%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	0	0%	320	6%	272	5%	278	5%	288	5%	266	4%	189	3%	167	3%	166	3%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	36	1%	226	4%	434	7%	599	10%	737	12%	840	13%	845	13%
	L5. Escola pública	211	5%	206	4%	174	3%	132	3%	106	2%	89	1%	76	1%	79	1%	86	1%	116	2%

Tabela 7. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais em IES Federais selecionadas. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	18	0%	212	4%	346	6%	482	8%	594	9%	689	11%	687	11%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	322	6%	546	9%	721	12%	882	14%	914	14%	913	14%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	0%	33	1%
	AO. Sem reserva de vagas	34492	100%	34376	96%	32563	91%	32866	86%	30109	79%	27005	72%	24424	67%	24296	61%	23095	58%	22371	55%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	1384	4%	0	0%	463	1%	1169	3%	1726	5%	2248	6%	2955	7%	3376	8%	3834	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	743	2%	1588	4%	2338	6%	2897	8%	3984	10%	4666	12%	5224	13%
UFRJ	L5. Escola pública	0	0%	0	0%	3189	9%	3395	9%	3812	10%	4164	11%	4225	12%	4511	11%	4408	11%	4386	11%
	L6. Étnico + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	636	2%	1422	4%	2176	6%	2786	8%	3780	10%	4333	11%	4883	12%
	Outros tipos de reserva	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 8. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Arquitetura e urbanismo	AO. Sem reserva de vagas	10723	93%	11223	90%	11581	88%	12074	85%	12196	82%	12540	79%	11976	72%	11479	68%	10930	64%	10316	60%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	10	0%	130	1%	105	1%	143	1%	321	2%	505	3%	792	5%	1001	6%	1080	6%	1258	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	119	1%	289	2%	408	3%	618	4%	908	5%	1108	7%	1389	8%
	L5. Escola pública	369	3%	474	4%	699	5%	900	6%	999	7%	1190	7%	1523	9%	1664	10%	1803	11%	1951	11%
	L6. Étnico + escola pública	432	4%	578	5%	715	5%	768	5%	849	6%	1111	7%	1493	9%	1723	10%	1841	11%	2016	12%
	Outros tipos de reserva	3	0%	25	0%	57	0%	154	1%	167	1%	139	1%	174	1%	161	1%	165	1%	127	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	24	0%	33	0%
Economia	AO. Sem reserva de vagas	18910	94%	19505	93%	19197	92%	18395	89%	17484	86%	16841	81%	15118	73%	14303	69%	13635	67%	12890	63%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	11	0%	80	0%	62	0%	180	1%	449	2%	640	3%	939	5%	1220	6%	1252	6%	1458	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	7	0%	185	1%	375	2%	552	3%	831	4%	1124	5%	1308	6%	1571	8%
	L5. Escola pública	820	4%	856	4%	934	4%	1234	6%	1192	6%	1417	7%	1773	9%	1946	9%	1915	9%	1940	10%
	L6. Étnico + escola pública	386	2%	481	2%	567	3%	636	3%	828	4%	1266	6%	1793	9%	1939	9%	2068	10%	2342	11%
	Outros tipos de reserva	6	0%	37	0%	80	0%	123	1%	105	1%	126	1%	140	1%	158	1%	173	1%	125	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	6	0%	32	0%	41	0%
Engenharia civil	AO. Sem reserva de vagas	20879	94%	23131	93%	24289	90%	25074	87%	25968	84%	26727	80%	27036	75%	26766	72%	26463	70%	24994	65%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	40	0%	131	1%	156	1%	355	1%	756	2%	1106	3%	1678	5%	2005	5%	2258	6%	2606	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	7	0%	221	1%	524	2%	951	3%	1437	4%	1872	5%	2306	6%	2809	7%
	L5. Escola pública	756	3%	846	3%	1512	6%	1945	7%	2207	7%	2537	8%	3026	8%	3306	9%	3579	9%	3761	10%
	L6. Étnico + escola pública	539	2%	722	3%	940	3%	1084	4%	1210	4%	1830	5%	2391	7%	2781	8%	3112	8%	3627	9%
	Outros tipos de reserva	3	0%	32	0%	75	0%	209	1%	272	1%	268	1%	292	1%	275	1%	256	1%	282	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	1	0%	20	0%	75	0%	100	0%
Engenharia elétrica	AO. Sem reserva de vagas	16576	94%	18032	92%	18229	88%	18688	84%	19431	82%	19999	79%	19476	73%	19852	71%	5602	72%	5481	70%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	11	0%	138	1%	187	1%	306	1%	552	2%	812	3%	1203	5%	1429	5%	342	4%	353	4%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	156	1%	302	1%	718	3%	1005	4%	1266	5%	306	4%	382	5%
	L5. Escola pública	583	3%	825	4%	1466	7%	1984	9%	2106	9%	2180	9%	2904	11%	3042	11%	1015	13%	1087	14%
	L6. Étnico + escola pública	409	2%	597	3%	747	4%	790	4%	899	4%	1450	6%	1848	7%	2029	7%	452	6%	528	7%
	Outros tipos de reserva	2	0%	4	0%	23	0%	229	1%	323	1%	155	1%	180	1%	189	1%	52	1%	29	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	1	0%	1	0%	11	0%	6	0%	9	0%
Engenharia mecânica	AO. Sem reserva de vagas	14448	95%	15141	92%	15768	88%	16680	85%	18034	83%	18715	79%	18680	73%	19294	72%	2098	69%	2063	66%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	27	0%	131	1%	148	1%	307	2%	622	3%	928	4%	1373	5%	1584	6%	144	5%	145	5%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	132	1%	258	1%	666	3%	939	4%	1144	4%	142	5%	166	5%
	L5. Escola pública	448	3%	572	3%	1186	7%	1731	9%	1948	9%	2116	9%	2670	11%	2786	10%	428	14%	575	18%

Tabela 8. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L6. Étnico + escola pública	358	2%	594	4%	751	4%	735	4%	755	3%	1273	5%	1588	6%	1719	6%	210	7%	173	6%
	Outros tipos de reserva	3	0%	4	0%	18	0%	126	1%	139	1%	139	1%	170	1%	169	1%	17	1%	0	0%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	0	0%	7	0%	2	0%	4	0%
Letras	AO. Sem reserva de vagas	34463	94%	35349	92%	35395	91%	35159	88%	34058	86%	31473	82%	30264	76%	28214	69%	31305	66%	29835	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	119	0%	169	0%	178	0%	485	1%	881	2%	1229	3%	1935	5%	2795	7%	3529	7%	4208	9%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	352	1%	710	2%	1072	3%	1734	4%	2599	6%	3486	7%	4574	9%
	L5. Escola pública	1093	3%	1384	4%	1654	4%	1953	5%	1910	5%	2340	6%	2711	7%	3333	8%	3986	8%	4233	9%
	L6. Étnico + escola pública	900	2%	1394	4%	1527	4%	1675	4%	1623	4%	2122	6%	3157	8%	3810	9%	4520	10%	5532	11%
	Outros tipos de reserva	36	0%	101	0%	181	0%	336	1%	343	1%	231	1%	249	1%	301	1%	535	1%	405	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	3	0%	1	0%	1	0%	8	0%	86	0%	126	0%
Medicina	AO. Sem reserva de vagas	26453	94%	25972	91%	25964	90%	25552	87%	25726	84%	25696	79%	24561	72%	24787	68%	25123	65%	24387	61%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	31	0%	170	1%	165	1%	218	1%	604	2%	985	3%	1569	5%	2074	6%	2360	6%	2869	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	4	0%	159	1%	426	1%	900	3%	1433	4%	2147	6%	2728	7%	3552	9%
	L5. Escola pública	861	3%	1098	4%	1231	4%	1659	6%	1787	6%	2227	7%	2872	8%	3151	9%	3430	9%	3493	9%
	L6. Étnico + escola pública	808	3%	1196	4%	1332	5%	1544	5%	1694	6%	2198	7%	3203	9%	3594	10%	4128	11%	4998	12%
	Outros tipos de reserva	13	0%	32	0%	68	0%	248	1%	279	1%	322	1%	354	1%	388	1%	424	1%	504	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	4	0%	2	0%	55	0%	296	1%	464	1%
Medicina veterinária	AO. Sem reserva de vagas	11747	93%	12578	91%	12943	90%	13253	86%	13653	84%	13739	80%	13149	74%	12806	70%	12824	68%	12267	63%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	7	0%	33	0%	40	0%	154	1%	402	2%	553	3%	782	4%	972	5%	1119	6%	1272	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	138	1%	298	2%	537	3%	831	5%	1231	7%	1470	8%	1760	9%
	L5. Escola pública	531	4%	602	4%	648	5%	973	6%	861	5%	1140	7%	1477	8%	1318	7%	1516	8%	1630	8%
	L6. Étnico + escola pública	367	3%	516	4%	646	5%	765	5%	858	5%	1041	6%	1484	8%	1745	10%	1809	10%	2221	11%
	Outros tipos de reserva	5	0%	52	0%	35	0%	71	0%	103	1%	92	1%	119	1%	123	1%	128	1%	165	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	1	0%	6	0%	38	0%	50	0%
Odontologia	AO. Sem reserva de vagas	10394	92%	10414	89%	10637	88%	10530	84%	10358	82%	10031	78%	9033	70%	8470	66%	7836	61%	7354	58%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	17	0%	95	1%	103	1%	102	1%	278	2%	428	3%	631	5%	744	6%	857	7%	995	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	85	1%	179	1%	322	3%	500	4%	755	6%	903	7%	1138	9%
	L5. Escola pública	522	5%	658	6%	714	6%	896	7%	912	7%	1028	8%	1230	10%	1285	10%	1379	11%	1300	10%
	L6. Étnico + escola pública	386	3%	525	4%	658	5%	760	6%	766	6%	943	7%	1404	11%	1505	12%	1611	13%	1808	14%
	Outros tipos de reserva	1	0%	16	0%	39	0%	131	1%	127	1%	112	1%	114	1%	106	1%	128	1%	88	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	2	0%	8	0%	35	0%	49	0%
Pedagogia	AO. Sem reserva de vagas	34124	94%	35278	93%	38177	92%	40136	90%	38594	88%	36852	83%	35124	77%	30655	70%	41692	67%	39372	63%

Tabela 8. Distribuição dos tipos de reserva de vaga acionados por estudantes matriculados em cursos presenciais selecionados das IES Federais. Brasil, 2010-2019

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	93	0%	139	0%	153	0%	418	1%	922	2%	1432	3%	2113	5%	2841	6%	4205	7%	4862	8%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	3	0%	272	1%	630	1%	1009	2%	1698	4%	2499	6%	4634	7%	5401	9%
	L5. Escola pública	1138	3%	1451	4%	1355	3%	1993	4%	1905	4%	2307	5%	2666	6%	3213	7%	4540	7%	4723	8%
	L6. Étnico + escola pública	719	2%	967	3%	1155	3%	1287	3%	1503	3%	2631	6%	3723	8%	4295	10%	6143	10%	7161	11%
	Outros tipos de reserva	46	0%	176	0%	471	1%	355	1%	403	1%	367	1%	420	1%	492	1%	693	1%	618	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	1	0%	18	0%	126	0%	180	0%
Química	AO. Sem reserva de vagas	7682	96%	8384	94%	8890	90%	8643	87%	8291	85%	7800	80%	7160	74%	6705	70%	10811	69%	10532	67%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	8	0%	76	1%	53	1%	85	1%	191	2%	280	3%	436	5%	576	6%	964	6%	1005	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	2	0%	80	1%	163	2%	299	3%	430	4%	578	6%	1024	7%	1129	7%
	L5. Escola pública	177	2%	253	3%	604	6%	698	7%	673	7%	728	7%	777	8%	828	9%	1506	10%	1572	10%
	L6. Étnico+ escola pública	130	2%	224	3%	336	3%	437	4%	422	4%	612	6%	814	8%	858	9%	1330	8%	1479	9%
	Outros tipos de reserva	5	0%	9	0%	26	0%	42	0%	45	0%	55	1%	47	0%	49	1%	105	1%	88	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	12	0%	19	0%
Relações internacionais	AO. Sem reserva de vagas	1721	88%	2674	88%	3410	88%	4102	87%	4488	84%	4475	78%	4369	73%	4359	70%	4320	67%	4187	64%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	41	1%	13	0%	60	1%	127	2%	208	4%	300	5%	370	6%	410	6%	431	7%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	0	0%	43	1%	115	2%	203	4%	292	5%	358	6%	429	7%	526	8%
	L5. Escola pública	149	8%	179	6%	312	8%	318	7%	327	6%	419	7%	480	8%	545	9%	592	9%	725	11%
	L6. Étnico + escola pública	84	4%	132	4%	154	4%	208	4%	249	5%	380	7%	478	8%	551	9%	575	9%	657	10%
	Outros tipos de reserva	2	0%	1	0%	4	0%	6	0%	13	0%	26	0%	27	0%	40	1%	72	1%	40	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	11	0%	15	0%
Zootecnia	AO. Sem reserva de vagas	8513	94%	9508	94%	9304	89%	9609	86%	9497	83%	9050	77%	8685	71%	8717	68%	9361	68%	9259	64%
	L1. Social/renda familiar + escola pública	0	0%	18	0%	33	0%	152	1%	403	4%	469	4%	619	5%	828	6%	827	6%	931	6%
	L2. Étnico + social/renda + escola pública	0	0%	0	0%	1	0%	157	1%	328	3%	497	4%	739	6%	1012	8%	1119	8%	1460	10%
	L5. Escola pública	402	4%	329	3%	682	7%	855	8%	657	6%	901	8%	1162	10%	1189	9%	1206	9%	1263	9%
	L6. Étnico + escola pública	146	2%	240	2%	344	3%	338	3%	476	4%	777	7%	934	8%	1045	8%	1113	8%	1370	9%
	Outros tipos de reserva	3	0%	24	0%	57	1%	48	0%	74	1%	47	0%	68	1%	105	1%	152	1%	113	1%
	PCD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	0%	0	0%	21	0%	27	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 9. Metas projetadas e alcançadas pela reserva de vagas entre ingressantes em cursos presenciais das IES federais brasileiras. Brasil, 2019.

		A0. Sem reserva de vagas		L1. Social/renda familiar + escola pública		L2. Étnico + social/renda + escola pública		L5. Escola pública		L6. Étnico + escola pública		Outros tipos de reserva + PCD	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	Meta	166423	50%	38768	12%	44444	13%	38768	12%	44444	13%	-	-
	Observado	202447	63%	25169	7%	30106	9%	34193	9%	36607	10%	4324	1%
Norte	Meta	18395	50%	2279	6%	6918	19%	2279	6%	6918	19%	-	-
	Observado	20546	59%	4134	10%	4199	12%	1769	5%	5620	14%	521	1%
Nordeste	Meta	50504	50%	8280	8%	16972	17%	8280	8%	16972	17%	-	-
	Observado	59248	61%	5402	5%	13360	13%	7492	6%	13768	13%	1738	2%
Sudeste	Meta	48303	50%	11961	12%	12190	13%	11961	12%	12190	13%	-	-
	Observado	59151	64%	8127	8%	7616	8%	9319	9%	11182	11%	1211	1%
Sul	Meta	30639	50%	12223	20%	3097	5%	12223	20%	3097	5%	-	-
	Observado	40054	68%	5205	9%	1685	3%	11911	17%	2039	3%	384	1%
Centro-Oeste	Meta	18583	50%	4025	11%	5266	14%	4025	11%	5266	14%	-	-
	Observado	23448	66%	2301	6%	3246	8%	3702	9%	3998	9%	470	1%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 10. Metas projetadas e alcançadas pela reserva de vagas entre ingressantes em cursos presenciais das IES federais selecionadas. Brasil, 2019.

		A0. Sem reserva de vagas		L1. Social/renda familiar + escola pública		L2. Étnico + social/renda + escola pública		L5. Escola pública		L6. Étnico + escola pública		Outros tipos de reserva + PCD	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UFMG	Meta	3303	50%	760	12%	892	14%	760	12%	892	14%	-	-
	Observado	3789	60%	672	9%	748	12%	646	8%	750	11%	0	0%
UFRB	Meta	1363	50%	157	6%	524	19%	157	6%	524	19%	-	-
	Observado	1501	59%	101	3%	446	14%	103	4%	506	17%	69	3%
UFPA	Meta	4165	50%	471	6%	1612	19%	471	6%	1612	19%	-	-
	Observado	3267	38%	3144	40%	0	0%	542	6%	1358	16%	19	0%
UFPR	Meta	2988	50%	1065	18%	429	7%	1065	18%	429	7%	-	-
	Observado	3649	64%	831	13%	244	4%	945	15%	304	5%	2	0%
UFGD	Meta	788	50%	190	12%	204	13%	190	12%	204	13%	-	-
	Observado	979	63%	45	3%	162	10%	48	3%	144	9%	198	14%
UFRJ	Meta	4594	50%	1107	12%	1190	13%	1107	12%	1190	13%	-	-
	Observado	4850	57%	942	11%	1258	13%	923	8%	1215	11%	0	0%

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 11. Metas projetadas e alcançadas pela reserva de vagas entre ingressantes em cursos presenciais de cursos selecionados. Brasil, 2019.

		A0. Sem reserva de vagas		L1. Social/renda familiar + escola pública		L2. Étnico + social/renda + escola pública		L5. Escola pública		L6. Étnico + escola pública		Outros tipos de reserva + PCD	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Arquitetura e urbanismo	Meta	1699	1	402	0	447	0	402	0	447	0	-	-
	Observado	1934	1	269	0	318	0	464	0	380	0	32	0
Economia	Meta	2859	1	683	0	746	0	683	0	746	0	-	-
	Observado	3346	1	448	0	516	0	628	0	727	0	52	0
Engenharia civil	Meta	4408	1	1024	0	1180	0	1024	0	1180	0	-	-
	Observado	5353	1	629	0	714	0	1104	0	885	0	130	0
Engenharia elétrica	Meta	4394	1	1132	0	1065	0	1132	0	1065	0	-	-
	Observado	5449	1	589	0	620	0	1270	0	780	0	80	0
Engenharia mecânica	Meta	3572	1	954	0	832	0	954	0	832	0	-	-
	Observado	4326	1	548	0	481	0	1058	0	650	0	80	0
Medicina	Meta	3682	1	834	0	1007	0	834	0	1007	0	-	-
	Observado	4199	1	547	0	713	0	697	0	935	0	272	0
Medicina veterinária	Meta	1981	1	459	0	531	0	459	0	531	0	-	-
	Observado	2307	1	307	0	397	0	391	0	490	0	69	0
Odontologia	Meta	1387	1	318	0	375	0	318	0	375	0	-	-
	Observado	1559	1	226	0	272	0	288	0	391	0	38	0
Pedagogia	Meta	7948	1	1777	0	2197	0	1777	0	2197	0	-	-
	Observado	9477	1	1460	0	1560	0	1292	0	1892	0	214	0
Química	Meta	2750	1	713	0	662	0	713	0	662	0	-	-
	Observado	3522	1	338	0	400	0	652	0	535	0	53	0
Relações internacionais	Meta	804	1	218	0	184	0	218	0	184	0	-	-
	Observado	942	1	127	0	139	0	205	0	178	0	16	0
Zootecnia	Meta	2012	1	434	0	571	0	434	0	571	0	-	-
	Observado	2510	1	240	0	459	0	352	0	428	0	34	0

*Exclusive estudantes ingressantes em áreas básicas de ingresso

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior 2010-2019. Elaboração: Ação Educativa e LEPES/UFRJ.

Tabela 12 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
2010	Brasil	Não	218.894	239.736	91%	21.002	23.191	91%	**239.896**	**262.927**	**91%**
		Sim	20.842	239.736	9%	2.189	23.191	9%	**23.031**	**262.927**	**9%**
	Norte	Não	28.464	29.464	97%	202	218	93%	**28.666**	**29.682**	**97%**
		Sim	1.000	29.464	3%	16	218	7%	**1.016**	**29.682**	**3%**
	Nordeste	Não	68.273	77.077	89%	6.034	7.480	81%	**74.307**	**84.557**	**88%**
		Sim	8.804	77.077	11%	1.446	7.480	19%	**10.250**	**84.557**	**12%**
	Sudeste	Não	63.787	69.273	92%	7.106	7.490	95%	**70.893**	**76.763**	**92%**
		Sim	5.486	69.273	8%	384	7.490	5%	**5.870**	**76.763**	**8%**
	Sul	Não	34.456	38.065	91%	5.603	5.799	97%	**40.059**	**43.864**	**91%**
		Sim	3.609	38.065	9%	196	5.799	3%	**3.805**	**43.864**	**9%**
	Centro-Oeste	Não	23.914	25.857	92%	2.057	2.204	93%	**25.971**	**28.061**	**93%**
		Sim	1.943	25.857	8%	147	2.204	7%	**2.090**	**28.061**	**7%**
2011	Brasil	Não	228.341	249.044	92%	24.934	26.529	94%	**253.275**	**275.573**	**92%**
		Sim	20.703	249.044	8%	1.595	26.529	6%	**22.298**	**275.573**	**8%**
	Norte	Não	29.193	30.323	96%	418	437	96%	**29.611**	**30.760**	**96%**
		Sim	1.130	30.323	4%	19	437	4%	**1.149**	**30.760**	**4%**
	Nordeste	Não	70.435	76.650	92%	6.949	7.561	92%	**77.384**	**84.211**	**92%**
		Sim	6.215	76.650	8%	612	7.561	8%	**6.827**	**84.211**	**8%**
	Sudeste	Não	66.852	72.694	92%	9.401	9.859	95%	**76.253**	**82.553**	**92%**
		Sim	5.842	72.694	8%	458	9.859	5%	**6.300**	**82.553**	**8%**

Tabela 12 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Sul	Não	37.481	42.485	88%	5.691	6.069	94%	**43.172**	**48.554**	**89%**
		Sim	5.004	42.485	12%	378	6.069	6%	**5.382**	**48.554**	**11%**
	Centro-Oeste	Não	24.380	26.892	91%	2.475	2.603	95%	**26.855**	**29.495**	**91%**
		Sim	2.512	26.892	9%	128	2.603	5%	**2.640**	**29.495**	**9%**
2012	Brasil	Não	227.378	253.629	90%	33.505	36.411	92%	**260.883**	**290.040**	**90%**
		Sim	26.251	253.629	10%	2.906	36.411	8%	**29.157**	**290.040**	**10%**
	Norte	Não	31.195	33.070	94%	901	977	92%	**32.096**	**34.047**	**94%**
		Sim	1.875	33.070	6%	76	977	8%	**1.951**	**34.047**	**6%**
	Nordeste	Não	71.554	78.216	91%	8.712	9.479	92%	**80.266**	**87.695**	**92%**
		Sim	6.662	78.216	9%	767	9.479	8%	**7.429**	**87.695**	**8%**
	Sudeste	Não	65.415	73.852	89%	10.972	11.559	95%	**76.387**	**85.411**	**89%**
		Sim	8.437	73.852	11%	587	11.559	5%	**9.024**	**85.411**	**11%**
	Sul	Não	36.379	42.472	86%	8.519	9.737	87%	**44.898**	**52.209**	**86%**
		Sim	6.093	42.472	14%	1.218	9.737	13%	**7.311**	**52.209**	**14%**
	Centro-Oeste	Não	22.835	26.019	88%	4.401	4.659	94%	**27.236**	**30.678**	**89%**
		Sim	3.184	26.019	12%	258	4.659	6%	**3.442**	**30.678**	**11%**
2013	Brasil	Não	213.610	236.611	90%	49.754	53.977	92%	**263.364**	**290.588**	**91%**
		Sim	23.001	236.611	10%	4.223	53.977	8%	**27.224**	**290.588**	**9%**
	Norte	Não	24.820	25.926	96%	6.572	6.784	97%	**31.392**	**32.710**	**96%**
		Sim	1.106	25.926	4%	212	6.784	3%	**1.318**	**32.710**	**4%**

Tabela 12 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Nordeste	Não	68.842	74.215	93%	12.794	13.930	92%	**81.636**	**88.145**	**93%**
		Sim	5.373	74.215	7%	1.136	13.930	8%	**6.509**	**88.145**	**7%**
	Sudeste	Não	63.178	72.869	87%	14.214	15.050	94%	**77.392**	**87.919**	**88%**
		Sim	9.691	72.869	13%	836	15.050	6%	**10.527**	**87.919**	**12%**
	Sul	Não	34.427	38.372	90%	10.461	12.132	86%	**44.888**	**50.504**	**89%**
		Sim	3.945	38.372	10%	1.671	12.132	14%	**5.616**	**50.504**	**11%**
	Centro-Oeste	Não	22.343	25.229	89%	5.713	6.081	94%	**28.056**	**31.310**	**90%**
		Sim	2.886	25.229	11%	368	6.081	6%	**3.254**	**31.310**	**10%**

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota: a evasão do curso no primeiro ano é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* no primeiro ano *t* do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Tabela 13 - Taxa de evasão acumulada até o segundo ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
2010	Brasil	Não	193.687	239.736	81%	18.953	23.191	82%	**212.640**	**262.927**	**81%**
		Sim	46.049	239.736	19%	4.238	23.191	18%	**50.287**	**262.927**	**19%**
	Norte	Não	26.879	29.464	91%	199	218	91%	**27.078**	**29.682**	**91%**
		Sim	2.585	29.464	9%	19	218	9%	**2.604**	**29.682**	**9%**
	Nordeste	Não	58.973	77.077	77%	5.365	7.480	72%	**64.338**	**84.557**	**76%**
		Sim	18.104	77.077	23%	2.115	7.480	28%	**20.219**	**84.557**	**24%**
	Sudeste	Não	56.365	69.273	81%	6.387	7.490	85%	**62.752**	**76.763**	**82%**
		Sim	12.908	69.273	19%	1.103	7.490	15%	**14.011**	**76.763**	**18%**
	Sul	Não	30.677	38.065	81%	5.179	5.799	89%	**35.856**	**43.864**	**82%**
		Sim	7.388	38.065	19%	620	5.799	11%	**8.008**	**43.864**	**18%**
	Centro-Oeste	Não	20.793	25.857	80%	1.823	2.204	83%	**22.616**	**28.061**	**81%**
		Sim	5.064	25.857	20%	381	2.204	17%	**5.445**	**28.061**	**19%**
2011	Brasil	Não	195.772	249.044	79%	22.199	26.529	84%	**217.971**	**275.573**	**79%**
		Sim	53.272	249.044	21%	4.330	26.529	16%	**57.602**	**275.573**	**21%**
	Norte	Não	26.806	30.323	88%	385	437	88%	**27.191**	**30.760**	**88%**
		Sim	3.517	30.323	12%	52	437	12%	**3.569**	**30.760**	**12%**
	Nordeste	Não	58.951	76.650	77%	6.110	7.561	81%	**65.061**	**84.211**	**77%**
		Sim	17.699	76.650	23%	1.451	7.561	19%	**19.150**	**84.211**	**23%**
	Sudeste	Não	58.101	72.694	80%	8.535	9.859	87%	**66.636**	**82.553**	**81%**
		Sim	14.593	72.694	20%	1.324	9.859	13%	**15.917**	**82.553**	**19%**

Tabela 13 - Taxa de evasão acumulada até o segundo ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Sul	Não	31.531	42.485	74%	5.081	6.069	84%	**36.612**	**48.554**	**75%**
		Sim	10.954	42.485	26%	988	6.069	16%	**11.942**	**48.554**	**25%**
	Centro-Oeste	Não	20.383	26.892	76%	2.088	2.603	80%	**22.471**	**29.495**	**76%**
		Sim	6.509	26.892	24%	515	2.603	20%	**7.024**	**29.495**	**24%**
2012	Brasil	Não	193.372	253.629	76%	29.925	36.411	82%	**223.297**	**290.040**	**77%**
		Sim	60.257	253.629	24%	6.486	36.411	18%	**66.743**	**290.040**	**23%**
	Norte	Não	29.177	33.070	88%	802	977	82%	**29.979**	**34.047**	**88%**
		Sim	3.893	33.070	12%	175	977	18%	**4.068**	**34.047**	**12%**
	Nordeste	Não	59.632	78.216	76%	7.488	9.479	79%	**67.120**	**87.695**	**77%**
		Sim	18.584	78.216	24%	1.991	9.479	21%	**20.575**	**87.695**	**23%**
	Sudeste	Não	55.354	73.852	75%	9.962	11.559	86%	**65.316**	**85.411**	**76%**
		Sim	18.498	73.852	25%	1.597	11.559	14%	**20.095**	**85.411**	**24%**
	Sul	Não	29.738	42.472	70%	7.523	9.737	77%	**37.261**	**52.209**	**71%**
		Sim	12.734	42.472	30%	2.214	9.737	23%	**14.948**	**52.209**	**29%**
	Centro-Oeste	Não	19.471	26.019	75%	4.150	4.659	89%	**23.621**	**30.678**	**77%**
		Sim	6.548	26.019	25%	509	4.659	11%	**7.057**	**30.678**	**23%**
2013	Brasil	Não	182.745	236.611	77%	44.487	53.977	82%	**227.232**	**290.588**	**78%**
		Sim	53.866	236.611	23%	9.490	53.977	18%	**63.356**	**290.588**	**22%**
	Norte	Não	22.463	25.926	87%	6.197	6.784	91%	**28.660**	**32.710**	**88%**
		Sim	3.463	25.926	13%	587	6.784	9%	**4.050**	**32.710**	**12%**

Tabela 13 - Taxa de evasão acumulada até o segundo ano do curso nas universidades federais – Brasil e regiões, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Regiões	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Nordeste	Não	56.341	74.215	76%	11.306	13.930	81%	**67.647**	**88.145**	**77%**
		Sim	17.874	74.215	24%	2.624	13.930	19%	**20.498**	**88.145**	**23%**
	Sudeste	Não	55.279	72.869	76%	12.909	15.050	86%	**68.188**	**87.919**	**78%**
		Sim	17.590	72.869	24%	2.141	15.050	14%	**19.731**	**87.919**	**22%**
	Sul	Não	29.202	38.372	76%	8.918	12.132	74%	**38.120**	**50.504**	**75%**
		Sim	9.170	38.372	24%	3.214	12.132	26%	**12.384**	**50.504**	**25%**
	Centro-Oeste	Não	19.460	25.229	77%	5.157	6.081	85%	**24.617**	**31.310**	**79%**
		Sim	5.769	25.229	23%	924	6.081	15%	**6.693**	**31.310**	**21%**

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota: a evasão até o segundo ano do curso é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* nos dois primeiros anos do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
2010	Arquitetura e urbanismo	Não	2.404	2.497	96%	296	316	94%	2.700	2.813	96%
		Sim	93	2.497	4%	20	316	6%	113	2.813	4%
	Economia	Não	4.318	4.687	92%	362	430	84%	4.680	5.117	91%
		Sim	369	4.687	8%	68	430	16%	437	5.117	9%
	Engenharia civil	Não	4.606	4.867	95%	567	596	95%	5.173	5.463	95%
		Sim	261	4.867	5%	29	596	5%	290	5.463	5%
	Engenharia elétrica	Não	3.836	4.145	93%	519	535	97%	4.355	4.680	93%
		Sim	309	4.145	7%	16	535	3%	325	4.680	7%
	Engenharia mecânica	Não	3.467	3.777	92%	525	553	95%	3.992	4.330	92%
		Sim	310	3.777	8%	28	553	5%	338	4.330	8%
	Medicina	Não	4.167	4.349	96%	496	523	95%	4.663	4.872	96%
		Sim	182	4.349	4%	27	523	5%	209	4.872	4%
	Medicina veterinária	Não	2.746	3.044	90%	251	320	78%	2.997	3.364	89%
		Sim	298	3.044	10%	69	320	22%	367	3.364	11%
	Odontologia	Não	2.268	2.345	97%	291	304	96%	2.559	2.649	97%
		Sim	77	2.345	3%	13	304	4%	90	2.649	3%
	Pedagogia	Não	9.535	10.034	95%	591	646	91%	10.126	10.680	95%
		Sim	499	10.034	5%	55	646	9%	554	10.680	5%
	Química	Não	2.266	2.497	91%	203	230	88%	2.469	2.727	91%

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
		Sim	231	2.497	9%	27	230	12%	258	2.727	9%
	Relações internacionais	Não	1.005	1.067	94%	75	78	96%	1.080	1.145	94%
		Sim	62	1.067	6%	3	78	4%	65	1.145	6%
	Zootecnia	Não	2.701	3.077	88%	242	310	78%	2.943	3.387	87%
		Sim	376	3.077	12%	68	310	22%	444	3.387	13%
2011	Arquitetura e urbanismo	Não	2.298	2.391	96%	395	404	98%	2.693	2.795	96%
		Sim	93	2.391	4%	9	404	2%	102	2.795	4%
	Economia	Não	4.610	4.976	93%	460	494	93%	5.070	5.470	93%
		Sim	366	4.976	7%	34	494	7%	400	5.470	7%
	Engenharia civil	Não	4.503	4.769	94%	536	546	98%	5.039	5.315	95%
		Sim	266	4.769	6%	10	546	2%	276	5.315	5%
	Engenharia elétrica	Não	4.111	4.419	93%	610	627	97%	4.721	5.046	94%
		Sim	308	4.419	7%	17	627	3%	325	5.046	6%
	Engenharia mecânica	Não	3.510	3.786	93%	517	540	96%	4.027	4.326	93%
		Sim	276	3.786	7%	23	540	4%	299	4.326	7%
	Medicina	Não	4.116	4.288	96%	565	586	96%	4.681	4.874	96%
		Sim	172	4.288	4%	21	586	4%	193	4.874	4%
		Não	2.869	3.008	95%	321	341	94%	3.190	3.349	95%

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Medicina veterinária	Sim	139	3.008	5%	20	341	6%	159	3.349	5%
	Odontologia	Não	2.228	2.357	95%	319	326	98%	2.547	2.683	95%
		Sim	129	2.357	5%	7	326	2%	136	2.683	5%
	Pedagogia	Não	9.036	9.714	93%	676	725	93%	9.712	10.439	93%
		Sim	678	9.714	7%	49	725	7%	727	10.439	7%
	Química	Não	2.281	2.470	92%	223	232	96%	2.504	2.702	93%
		Sim	189	2.470	8%	9	232	4%	198	2.702	7%
	Relações internacionais	Não	1.332	1.398	95%	164	177	93%	1.496	1.575	95%
		Sim	66	1.398	5%	13	177	7%	79	1.575	5%
	Zootecnia	Não	2.495	2.767	90%	261	291	90%	2.756	3.058	90%
		Sim	272	2.767	10%	30	291	10%	302	3.058	10%
2012	Arquitetura e urbanismo	Não	2.311	2.421	95%	524	533	98%	2.835	2.954	96%
		Sim	110	2.421	5%	9	533	2%	119	2.954	4%
	Economia	Não	4.389	4.885	90%	670	703	95%	5.059	5.588	91%
		Sim	496	4.885	10%	33	703	5%	529	5.588	9%
	Engenharia civil	Não	4.522	4.805	94%	778	814	96%	5.300	5.619	94%
		Sim	283	4.805	6%	36	814	4%	319	5.619	6%
		Não	4.115	4.467	92%	908	976	93%	5.023	5.443	92%

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Engenharia elétrica	Sim	352	4.467	8%	68	976	7%	420	5.443	8%
	Engenharia mecânica	Não	3.439	3.762	91%	755	814	93%	4.194	4.576	92%
		Sim	323	3.762	9%	59	814	7%	382	4.576	8%
	Medicina	Não	3.986	4.384	91%	762	784	97%	4.748	5.168	92%
		Sim	398	4.384	9%	22	784	3%	420	5.168	8%
	Medicina veterinária	Não	2.698	2.922	92%	497	514	97%	3.195	3.436	93%
		Sim	224	2.922	8%	17	514	3%	241	3.436	7%
	Odontologia	Não	2.235	2.350	95%	400	411	97%	2.635	2.761	95%
		Sim	115	2.350	5%	11	411	3%	126	2.761	5%
	Pedagogia	Não	9.197	9.873	93%	890	941	95%	10.087	10.814	93%
		Sim	676	9.873	7%	51	941	5%	727	10.814	7%
	Química	Não	2.424	2.692	90%	388	439	88%	2.812	3.131	90%
		Sim	268	2.692	10%	51	439	12%	319	3.131	10%
	Relações internacionais	Não	1.285	1.395	92%	187	204	92%	1.472	1.599	92%
		Sim	110	1.395	8%	17	204	8%	127	1.599	8%
	Zootecnia	Não	2.277	2.634	86%	490	550	89%	2.767	3.184	87%
		Sim	357	2.634	14%	60	550	11%	417	3.184	13%
2013	Arquitetura e urbanismo	Não	2.166	2.260	96%	663	686	97%	2.829	2.946	96%

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
		Sim	94	2.260	4%	23	686	3%	117	2.946	4%
	Economia	Não	4.024	4.478	90%	982	1.039	95%	5.006	5.517	91%
		Sim	454	4.478	10%	57	1.039	5%	511	5.517	9%
	Engenharia civil	Não	4.467	4.711	95%	1.111	1.158	96%	5.578	5.869	95%
		Sim	244	4.711	5%	47	1.158	4%	291	5.869	5%
	Engenharia elétrica	Não	3.959	4.307	92%	1.116	1.197	93%	5.075	5.504	92%
		Sim	348	4.307	8%	81	1.197	7%	429	5.504	8%
	Engenharia mecânica	Não	3.457	3.709	93%	932	984	95%	4.389	4.693	94%
		Sim	252	3.709	7%	52	984	5%	304	4.693	6%
	Medicina	Não	3.948	4.220	94%	1.027	1.071	96%	4.975	5.291	94%
		Sim	272	4.220	6%	44	1.071	4%	316	5.291	6%
	Medicina veterinária	Não	2.785	2.937	95%	687	721	95%	3.472	3.658	95%
		Sim	152	2.937	5%	34	721	5%	186	3.658	5%
	Odontologia	Não	2.162	2.388	91%	575	595	97%	2.737	2.983	92%
		Sim	226	2.388	9%	20	595	3%	246	2.983	8%
	Pedagogia	Não	8.859	9.513	93%	1.837	1.925	95%	10.696	11.438	94%
		Sim	654	9.513	7%	88	1.925	5%	742	11.438	6%
	Química	Não	2.225	2.513	89%	441	508	87%	2.666	3.021	88%
		Sim	288	2.513	11%	67	508	13%	355	3.021	12%

Tabela 14 - Taxa de evasão no primeiro ano do curso nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Relações internacionais	Não	1.181	1.315	90%	268	286	94%	1.449	1.601	91%
		Sim	134	1.315	10%	18	286	6%	152	1.601	9%
	Zootecnia	Não	2.277	2.534	90%	712	767	93%	2.989	3.301	91%
		Sim	257	2.534	10%	55	767	7%	312	3.301	9%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota 1: A escolha desses cursos de graduação obedeceu ao critério de concorrência/seletividade definido pelo projeto de pesquisa "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros": alta, média e baixa.

Nota 2: A evasão do curso no primeiro ano é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* no primeiro ano *t* do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
2010	Arquitetura e urbanismo	Não	2250	2.497	90%	283	316	90%	2.533	2.813	90%
		Sim	247	2.497	10%	33	316	10%	280	2.813	10%
	Economia	Não	3.783	4.687	81%	318	430	74%	4.101	5.117	80%
		Sim	904	4.687	19%	112	430	26%	1.016	5.117	20%
	Engenharia civil	Não	4.364	4.867	90%	543	596	91%	4.907	5.463	90%
		Sim	503	4.867	10%	53	596	9%	556	5.463	10%
	Engenharia elétrica	Não	3.467	4.145	84%	494	535	92%	3.961	4.680	85%
		Sim	678	4.145	16%	41	535	8%	719	4.680	15%
	Engenharia mecânica	Não	3.228	3.777	85%	512	553	93%	3.740	4.330	86%
		Sim	549	3.777	15%	41	553	7%	590	4.330	14%
	Medicina	Não	4.075	4.349	94%	493	523	94%	4.568	4.872	94%
		Sim	274	4.349	6%	30	523	6%	304	4.872	6%
	Medicina veterinária	Não	2.574	3.044	85%	233	320	73%	2.807	3.364	83%
		Sim	470	3.044	15%	87	320	27%	557	3.364	17%
	Odontologia	Não	2.172	2.345	93%	279	304	92%	2.451	2.649	93%
		Sim	173	2.345	7%	25	304	8%	198	2.649	7%
	Pedagogia	Não	8.696	10.034	87%	547	646	85%	9.243	10.680	87%
		Sim	1.338	10.034	13%	99	646	15%	1.437	10.680	13%

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Química	Não	1.993	2.497	80%	173	230	75%	2.166	2.727	79%
		Sim	504	2.497	20%	57	230	25%	561	2.727	21%
	Relações internacionais	Não	907	1.067	85%	69	78	88%	976	1.145	85%
		Sim	160	1.067	15%	9	78	12%	169	1.145	15%
	Zootecnia	Não	2.254	3.077	73%	222	310	72%	2.476	3.387	73%
		Sim	823	3.077	27%	88	310	28%	911	3.387	27%
2011	Arquitetura e urbanismo	Não	2.168	2.391	91%	374	404	93%	2.542	2.795	91%
		Sim	223	2.391	9%	30	404	7%	253	2.795	9%
	Economia	Não	3.954	4.976	79%	415	494	84%	4.369	5.470	80%
		Sim	1.022	4.976	21%	79	494	16%	1.101	5.470	20%
	Engenharia civil	Não	4.198	4.769	88%	525	546	96%	4.723	5.315	89%
		Sim	571	4.769	12%	21	546	4%	592	5.315	11%
	Engenharia elétrica	Não	3.714	4.419	84%	568	627	91%	4.282	5.046	85%
		Sim	705	4.419	16%	59	627	9%	764	5.046	15%
	Engenharia mecânica	Não	3.275	3.786	87%	483	540	89%	3.758	4.326	87%
		Sim	511	3.786	13%	57	540	11%	568	4.326	13%
	Medicina	Não	4.016	4.288	94%	555	586	95%	4.571	4.874	94%

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
		Sim	272	4.288	6%	31	586	5%	303	4.874	6%
	Medicina veterinária	Não	2.666	3.008	89%	306	341	90%	2.972	3.349	89%
		Sim	342	3.008	11%	35	341	10%	377	3.349	11%
	Odontologia	Não	2.094	2.357	89%	306	326	94%	2.400	2.683	89%
		Sim	263	2.357	11%	20	326	6%	283	2.683	11%
	Pedagogia	Não	8.078	9.714	83%	620	725	86%	8.698	10.439	83%
		Sim	1.636	9.714	17%	105	725	14%	1.741	10.439	17%
	Química	Não	1.895	2.470	77%	176	232	76%	2.071	2.702	77%
		Sim	575	2.470	23%	56	232	24%	631	2.702	23%
	Relações internacionais	Não	1.103	1.398	79%	140	177	79%	1.243	1.575	79%
		Sim	295	1.398	21%	37	177	21%	332	1.575	21%
	Zootecnia	Não	2.040	2.767	74%	238	291	82%	2.278	3.058	74%
		Sim	727	2.767	26%	53	291	18%	780	3.058	26%
2012	Arquitetura e urbanismo	Não	2.175	2.421	90%	509	533	95%	2.684	2.954	91%
		Sim	246	2.421	10%	24	533	5%	270	2.954	9%
	Economia	Não	3.712	4.885	76%	601	703	85%	4.313	5.588	77%
		Sim	1.173	4.885	24%	102	703	15%	1.275	5.588	23%
		Não	4.271	4.805	89%	750	814	92%	5.021	5.619	89%

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Engenharia civil	Sim	534	4.805	11%	64	814	8%	598	5.619	11%
	Engenharia elétrica	Não	3.685	4.467	82%	830	976	85%	4.515	5.443	83%
		Sim	782	4.467	18%	146	976	15%	928	5.443	17%
	Engenharia mecânica	Não	3.175	3.762	84%	704	814	86%	3.879	4.576	85%
		Sim	587	3.762	16%	110	814	14%	697	4.576	15%
	Medicina	Não	3.829	4.384	87%	725	784	92%	4.554	5.168	88%
		Sim	555	4.384	13%	59	784	8%	614	5.168	12%
	Medicina veterinária	Não	2.432	2.922	83%	477	514	93%	2.909	3.436	85%
		Sim	490	2.922	17%	37	514	7%	527	3.436	15%
	Odontologia	Não	2.067	2.350	88%	363	411	88%	2.430	2.761	88%
		Sim	283	2.350	12%	48	411	12%	331	2.761	12%
	Pedagogia	Não	8.118	9.873	82%	790	941	84%	8.908	10.814	82%
		Sim	1.755	9.873	18%	151	941	16%	1.906	10.814	18%
	Química	Não	1.956	2.692	73%	327	439	74%	2.283	3.131	73%
		Sim	736	2.692	27%	112	439	26%	848	3.131	27%
	Relações internacionais	Não	1.121	1.395	80%	158	204	77%	1.279	1.599	80%
		Sim	274	1.395	20%	46	204	23%	320	1.599	20%

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Zootecnia	Não	1.861	2.634	71%	435	550	79%	2.296	3.184	72%
		Sim	773	2.634	29%	115	550	21%	888	3.184	28%
2013	Arquitetura e urbanismo	Não	2.042	2.260	90%	637	686	93%	2.679	2.946	91%
		Sim	218	2.260	10%	49	686	7%	267	2.946	9%
	Economia	Não	3.363	4.478	75%	868	1039	84%	4.231	5.517	77%
		Sim	1.115	4.478	25%	171	1039	16%	1.286	5.517	23%
	Engenharia civil	Não	4.164	4.711	88%	1.065	1158	92%	5.229	5.869	89%
		Sim	547	4.711	12%	93	1158	8%	640	5.869	11%
	Engenharia elétrica	Não	3.566	4.307	83%	1.037	1197	87%	4.603	5.504	84%
		Sim	741	4.307	17%	160	1197	13%	901	5.504	16%
	Engenharia mecânica	Não	3.218	3.709	87%	852	984	87%	4.070	4.693	87%
		Sim	491	3.709	13%	132	984	13%	623	4.693	13%
	Medicina	Não	3.822	4.220	91%	996	1071	93%	4.818	5.291	91%
		Sim	398	4.220	9%	75	1071	7%	473	5.291	9%
	Medicina veterinária	Não	2.586	2.937	88%	651	721	90%	3.237	3.658	88%
		Sim	351	2.937	12%	70	721	10%	421	3.658	12%
	Odontologia	Não	2.010	2.388	84%	559	595	94%	2.569	2.983	86%
		Sim	378	2.388	16%	36	595	6%	414	2.983	14%

Tabela 15 - Taxa de evasão de curso acumulada até o segundo ano nas universidades federais, cursos selecionados – Brasil, coortes 2010, 2011, 2012 e 2013

Coortes	Cursos	Registro de evasão	Sem reserva			Com reserva			Total		
			Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)	Registro de evasão e não evasão (N)	Total de ingressantes	Registro de evasão e não evasão (%)
	Pedagogia	Não	7.917	9.513	83%	1.693	1925	88%	9.610	11.438	84%
		Sim	1.596	9.513	17%	232	1925	12%	1.828	11.438	16%
	Química	Não	1.856	2.513	74%	377	508	74%	2.233	3.021	74%
		Sim	657	2.513	26%	131	508	26%	788	3.021	26%
	Relações internacionais	Não	1.033	1.315	79%	244	286	85%	1.277	1.601	80%
		Sim	282	1.315	21%	42	286	15%	324	1.601	20%
	Zootecnia	Não	1.867	2.534	74%	585	767	76%	2.452	3.301	74%
		Sim	667	2.534	26%	182	767	24%	849	3.301	26%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

Nota 2: A escolha desses cursos de graduação obedeceu ao critério de concorrência/seletividade definido pelo projeto de pesquisa "Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros": alta, média e baixa.

Nota 2: A evasão até o segundo ano do curso é o percentual do número de estudantes que desistiram do curso *j* nos dois primeiros anos do curso *j* em relação ao número de ingressantes do curso *j* no ano *T*, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso *j* do ano *T* até o ano *t*.

Anexo 7 – Equipe de pesquisa

PROMOÇÃO

LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ) e AÇÃO EDUCATIVA

Coordenação: Rosana Heringer (LEPES/UFRJ) e Denise Carreira (Ação Educativa)

Apoio: Open Society Foundation (OSF)

EQUIPE RESPONSÁVEL PELOS ESTUDOS DE CASO

UFRJ

Coordenação: Rosana Heringer, Jussara Marques de Macedo e Mônica de Souza Houri

Integrantes: Matheus do Nascimento Santos, Vitor Maurício dos Santos Matos, Patrícia Conceição Silva, Gabriel da Silva Ferreira, Damires França, Liliane Souza

UFGD

Coordenação: Eugenia Portela de Siqueira Marques

Integrantes: Aline Anjos da Rosa e Átila Maria do Nascimento Corrêa

UFPR

Coordenação: Paulo Vinicius Baptista da Silva

Integrantes: Marcos Rogério dos Santos, Nathália Savione Machado, Neli Gomes da Rocha, Ediclea Furlanetto e Juliana Ertes Santos

UFRB

Coordenação: Dyane Brito Reis

Integrantes: Jose Raimundo de Jesus Santos, Ruan Souza Araújo, Raissa Caldas, Rian Santana Mota e Rosana Pereira

UFPA

Coordenação: Lucia Isabel Silva

Integrantes: Maria da Conceição Rosa Cabral, Cíntia Valéria Reis e Mateus Souza dos Santos

UFMG

Coordenação: Rodrigo Ednilson de Jesus

Integrantes: Natália Silva Colen e Silvia Regina de Jesus Costa

EQUIPE RESPONSÁVEL PELOS DADOS NACIONAIS (QUANTITATIVOS)

Coordenação: Gabriela Honorato

Integrantes: Flavio Carvalhaes, Carolina Zuccarelli, Melina Klitzke e Ruan Coelho

EQUIPE RESPONSÁVEL PELO EIXO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Coordenação: Denise Carreira

Integrantes: Ana Lúcia Silva Souza (consultora) e Jéssica Teixeira (assistente de pesquisa)

Site da pesquisa: www.pesquisaleidecotas.org.br

Anexo 8 – Programação do Seminário

SEMINÁRIO
BALANÇO DA LEI DE COTAS
RESULTADOS DA PESQUISA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO
5 E 6 DE JULHO DE 2022
AUDITÓRIO DO FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ
AV. RUI BARBOSA, 762
FLAMENGO - RJ
PROGRAMAÇÃO

DIA 5

14H

Mesa de abertura - Ações Afirmativas: contextos e desafios

Momento 1 – Boas-vindas

Rosana Heringer - LEPES/UFRJ - Coordenadora da pesquisa
Denise Carreira- Ação Educativa - Coordenadora da pesquisa
Maria Muanis - Diretora da FE/UFRJ
Gracyelle Costa - Coordenação NEABI/UFRJ
Gisele Pires – Pró-Reitora de Graduação – UFRJ
Cerimonial: **Vitor Matos e Damires França**

Momento 2: Ações Afirmativas: contextos e desafios

Cleber Vieira - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN)
Acácio Almeida – Fonaprace – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis
Wania Santanna - Coalizão Negra por Direitos
Arquias Cruz - Conectas Direitos Humanos
Jorge Marçal – Professor do CAp UFRJ, membro fundador do Coletivo Negro Ẹbí - Biologia UFRJ, Doutorando em Educação (UFRJ)

15H30

Panorama das transformações no perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras após a lei de cotas

Flavio Carvalhaes (UFRJ)
Gabriela Honorato (UFRJ)
Debatedores: **Luiz Augusto Campos** (GEMMA/UERJ) e
Adriano Senkevics (INEP)
Coordenação: **Eugenia Portela**

DIA 5

17H

Intervalo

17H30

Desafios institucionais na implantação da lei de cotas: estudos de caso - Parte 1

UFRJ (Rosana Heringer/ Jussara Macedo/ Monica Houri)
UFPA (Lucia Isabel Silva)
UFRB (Dyane Brito Reis/ José Raimundo Santos)
Debatedor: **Sales Augusto dos Santos (ABPN)**
Coordenação: **Paulo Vinicius Baptista da Silva**

19H

Encerramento do dia

DIA 6

9H

Desafios institucionais na implantação da lei de cotas: estudos de caso - Parte 2

UFMG (Rodrigo Ednilson de Jesus)
UFGD (Eugenia Portela)
UFPR (Paulo Vinicius Baptista da Silva)
Debatedor: **Adilson Santos (UFOP e ABPN)**
Coordenação: **Gabriela Honorato**

11H

Ações Afirmativas e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Denise Carreira (Ação Educativa)
Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)
Debatedoras: Mara Sordi (Unicamp) e **Marcia Malaquias** (CPA-UFRJ)
Coordenação: **Lucia Isabel Silva** (UFPA)

12H30

Almoço

14H

Ações, transformações e desafios institucionais para uma universidade democrática e igualitária: recomendações da Pesquisa para o fortalecimento das ações afirmativas no Ensino Superior

Rosana Heringer (LEPES/UFRJ)
Denise Carreira (Ação Educativa)
Coordenação: **Rodrigo Ednilson de Jesus**

DIA 6

15H

- Rodas de conversa sobre as recomendações da pesquisa (Coordenações das 4 rodas de conversa: Monica Houri, Jussara Macedo, Ana Lucia Silva Souza, Liliane Santos)

16H

Intervalo

17H

Plenária & Comentários

Cleber Vieira (ABPN)
Beatriz Servilha (NEGREX - Coletivo de estudantes negros da Medicina – UFRJ)
Zélia Amador (UFPA e Coalizão Negra por Direitos)
Ana Juvenal Cruz (UFSCAR e GT 21 ANPED)
Coordenação: **Dyane Brito Reis**

17H30

Encerramento - Lançamento do vídeo de apresentação da pesquisa, do website e do resumo-executivo

PROMOÇÃO

LEPES

ação educativa

APOIO

Centro de Formação

NEAD

SeCult

fe Faculdade de Educação - UFRJ

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

PROEX/CAPES

FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA UFRJ

UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Sobre os autores

Adilson Pereira dos Santos

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Avaliação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Cultura e Comunicação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Educação pela UFMG. Coordenador da Área de Políticas e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Ex-presidente do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Ouro Preto/MG. Atualmente é pedagogo na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde exerce o cargo de pró-reitor adjunto de graduação e presidente da Comissão Própria de Avaliação. E-mail: adilson.santos@ufop.edu.br

Aline Anjos da Rosa

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE). E-mail: alinerosa@ufgd.edu.br

Ana Lúcia Silva Souza

Pós-doutora em Linguística Aplicada. É docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS. Lidera o Grupo de Pesquisa Rasuras: Letramentos de Reexistência na Diáspora Negra, também na UFBA. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Integra o corpo diretivo da Ação Educativa. Coordena pesquisas e projetos em estudos dos letramentos, identidades e ações afirmativas, juventudes hip-hop e com foco em educação, formação inicial e continuada de professoras/es. E-mail: analusilvasouza@uol.com.br

Átila Maria do Nascimento Corrêa

Graduada em Ciências Sociais, mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e dDoutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE). E-mail: atila.maria@ufms.com.br

Carolina Zuccarelli

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Planejamento Urbano pela UFRJ. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal Fluminense (GSO/UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFF). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Desigualdades Estruturantes (Desestrutura/CNPq). Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, educação e trabalho. E-mail: carolinazuccarelli@id.uff.br

Denise Carreira

Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Feminista antirracista, é professora da Faculdade de Educação da USP, Relatora de Direitos Humanos da Plataforma Dhesca e integrante da Rede Internacional do Fundo Malala. Foi coordenadora da Ação Educativa e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e fundadora da Coalizão Direitos Valem Mais. Atua no campo da educação das relações de gênero e raça há mais de vinte anos. Nesta investigação, coordenou o eixo A Lei de Cotas e a Avaliação Institucional no SINAES e integrou a coordenação geral da pesquisa pela Ação Educativa. E-mail: denisecarreira2@gmail.com

Dyane Brito Reis

Doutora em Educação. Professora Associada III da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras (2020-2024).

Professora do Mestrado em Política Social e Território (Poster/UFRB). Membro do Programa A Cor da Bahia (UFBA). E-mail: dyanereis@ufrb.edu.br

Eugenia Portela Siqueira Marques

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente na Faculdade de Educação e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE). E-mail: portelaeugenia@gmail.com

Flavio Carvalhaes

Professor do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Desigualdade. Suas pesquisas se concentram em temas relativos à desigualdade social, estratificação educacional com foco no ensino superior brasileiro, sua oferta, acesso, permanência e conexão com o mercado de trabalho. E-mail: flaviocarvalhaes@gmail.com

Gabriela de Souza Honorato

Mestre em Sociologia e Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Vice-coordenadora do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da FE/UFRJ. Pesquisadora na área de Sociologia da Educação, Sociologia da Educação Superior e Produção e Efeitos de Desigualdades Sociais. E-mail: gabrielahonorato@rocketmail.com

Jéssica Teixeira Eugenio

Estudante cotista, bacharelanda em Interdisciplinar em Artes na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora no Grupo Rasuras - ILUFBA, PETiana – Grupo Conexões de Saberes – Comunidades Populares e Urbanas e bolsista no Programa Prosseguir da

CEERT. Considera-se fruto das políticas de ações afirmativas e dos movimentos culturais periféricos. E-mail: jessicate@ufba.br

José Raimundo Santos

Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atuou até agosto de 2022 como Tutor do PET AfirmAção - Acesso e Permanência de Jovens de Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior. Foi consultor do UNICEF para implementação da Lei 10.639/2003 e atuou como pesquisador da UNESCO, desenvolvendo o estudo sobre acesso e permanência de jovens negros no ensino superior, estudo de caso da UFAL. É pesquisador e docente no Centro de Artes Humanidade e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde atua, também, como Coordenador do Colegiado da Licenciatura em Ciências Sociais. Desenvolve pesquisas e estudos no campo da Sociologia Política e das Desigualdades, com foco na juventude, ativismos, ensino superior. E-mail: josesantos@ufrb.edu.br

Jussara Marques de Macedo

Pós-Doutora em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa. Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Rede Universitas/BR e do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). Autora do livro *Formação para o Trabalho Docente*, entre outros. E-mail: jussara0712@gmail.com

Liliane Souza e Silva

Cientista social. Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e membro do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da FE/UFRJ e do Observatório da Juventude da UFMG e da UEMG. Seus estudos atualmente estão voltados para as políticas de ações

afirmativas e a democratização do acesso ao ensino superior das juventudes periféricas e negras no Brasil e na América Latina. E-mail: lilianesouza@hotmail.com

Lucia Isabel da Conceição Silva

Educadora popular. Psicóloga. Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Docente e atual coordenadora do do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Pesquisadora e ativista da área de juventudes, direitos humanos e racismo. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Juventudes e fatores de vulnerabilidades e proteção – GEPJUV/UFPA. E-mail: luciaisabel@ufpa.br

Melina Klitzke

Pesquisadora em Pós-doutorado no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas e Instituições Educacionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE - UFRJ). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da UFRJ. Experiência na área de Sociologia da Educação, com ênfase em Desigualdades de Oportunidades e Resultados Educacionais, com interesse especial pelos seguintes temas: educação superior, evasão escolar e metodologia quantitativa. E-mail: melinaklitzke@hotmail.com

Monica de Souza Houri

Graduação em Letras. Especialização em Linguística Aplicada. Mestrado e Doutorado em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES), e do grupo de estudos em Análise Cartográfica do Discurso. Interesses voltados para a dimensão das práticas discursivas e não discursivas dos processos de (trans)formação universitária, em especial nas Licenciaturas. E-mail: monihouri@gmail.com

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua como Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. Doutor em Psicologia Social pela PUC/SP e Pós-Doutor em Análise Crítica do Discurso pela Universidade Pompeu Fabra (Barcelona). Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR/CNPq. Membro da Área Acadêmica de Políticas Afirmativas da ABPN. Membro da Comissão Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas da ANPEd. Membro do Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas de Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo. E-mail: paulovinicius ufpr@gmail.com

Rodrigo Ednilson de Jesus

Graduado em Ciências Sociais. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizou o pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, investigando o tema Ações Afirmativas, Heteroidentificação racial e identidade nacional no Brasil. Atualmente coordena a linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Programa de Pós-graduação em Educação e preside a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG. E-mail: rodrigojesusufmg@gmail.com

Rosana Heringer

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ). Foi vice-diretora da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora visitante na Universidade do Texas (Austin/EUA), como bolsista Fulbright. Foi professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Diretora do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes e Diretora da ActionAid Brasil. E-mail: rosana.heringer@gmail.com

Ruan de Oliveira Coelho

Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade (NIED). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e doutorando em Sociologia e Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Atua na área de Estratificação Educacional, utilizando principalmente de métodos quantitativos. E-mail: ruancoelho@hotmail.com.br

Sales Augusto dos Santos

Graduado, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado no Department of African Studies da Brown University e no Department of African & African Diaspora Studies (DAADS) da University of Wisconsin Milwaukee (UWM). Atualmente é professor visitante na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi o Coordenador Responsável do Grupo de Trabalho - Publicações, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no período de agosto de 2008 a julho de 2010. E-mail: sales.santos@ufv.br

10 ANOS DA LEI DE COTAS

Conquistas e perspectivas

No ano de 2022 celebram-se os dez anos de vigência da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. A lei tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escola pública, com renda *per capita* até 1,5 salário mínimo, pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de educação no Brasil, incorporando em 2016 os estudantes com deficiências.

A pesquisa que dá origem a este e-book dedica-se a observar e analisar o que aconteceu após o dia 29 de agosto de 2012, quando a Lei 12.711 entrou em vigor. Nossa preocupação foi levantar informações a partir de diferentes fontes; documentar e analisar como a Lei de Cotas contribuiu para "mudar a cara" das universidades federais brasileiras nestes dez anos; e trazer recomendações para o fortalecimento da política. Para isso, reunimos uma equipe de dezenas de pesquisadores brasileiros, de todas as regiões do país, que se dedicaram ao longo de 15 meses a recolher e sistematizar estes dados, trazendo um panorama abrangente e diversificado sobre como a lei de cotas impactou o perfil dos estudantes das universidades federais, transformando também as próprias universidades, de diferentes formas.

ISBN: 978-65-89302-02-5

CDL

9 786589 302025

LEPES

fe Faculdade de Educação - UFRJ

UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ação educativa