

CADERNO TEMÁTICO IV

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Everson Meireles



Cegraf UFG

CADERNO TEMÁTICO IV

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Everson Meireles

CADERNO TEMÁTICO IV

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as
Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior



Cegraf UFG

Revisão, Editoração e Impressão

2021

Copyright© 2021 by Andifes

Direitos desta edição cedidos ao Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace / Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes.

Editor: Fonaprace/ANDIFES

Coordenação editorial: Patrícia Vieira Trópia e Leonardo Barbosa e Silva

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica: Matheus Mendes Campos

Revisão: Patrícia Vieira Trópia e Leonardo Barbosa e Silva

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES
Setor Comercial Sul (SCS) Quadra 1, Bloco K, nº 30, 8º andar - Edifício Denasa- Brasília/DF -
CEP: 70398-900

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n.º 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

J58 Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de.
Caderno temático IV: políticas afirmativas no ensino superior
[E-book] / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Everson
Meireles. – Goiânia : Cegraf UFG, 2021.

84 p. : il.

Inclui referências.

ISBN (E-book): 978-85-495-0395-4

1. Educação - Estudo e ensino (Superior). 2. Programas de
ação afirmativa na educação. 3. Igualdade na Educação. I.
Meireles, Everson. II. Título.

CDU: 378

Bibliotecária responsável: Adriana Pereira de Aguiar / CRB1: 3172

Conselho editorial:

Acácio Sidinei Almeida Santos - UFABC

Cássia Virgínia Bastos Maciel - UFBA

Cesar Augusto da Ros - UFRRJ

Débora Fernandes Coelho - UFCSPA

Elaine Saraiva Calderari - UFU

João Carlos Salles Pires da Silva - UFBA

Leonardo Barbosa e Silva - UFU

Maisa Miralva da Silva - UFG

Marcus David - UFJF

Patricia Vieira Trópia - UFU

Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA

Suzi Alves Camey - UFRGS

AUTORES

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus.

Graduada em Direito e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação (UFBA) em Direitos Humanos (UNEB - Ministério Público da Bahia). Atualmente é Professora Associado I CECULT/UFRB. Docente Permanente no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB-UFRB), e no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFBA/UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa FORCCULT-CNPq, integrante da Rede ObFORMACCE. Atuou como Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis -PROPAAE/UFRB (2006-2011), e Pró-reitora de Graduação na UFRB (2015-2018).

E-mail: rcdias@ufrb.edu.br

ORCID:00000.0002.2223.0945

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/0676057096135939>

Everson Meireles

Doutor em Psicologia / Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. É professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente exerce a função de Chefe da Secretaria de Integração, Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SIADI) do Gabinete da Reitoria da UFRB e atua como especialista associado ao Observatório Nacional da Inclusão e Diversidade na Educação - DIVERSIFICA/UFRB.

E-mail: eversoncam@yahoo.com.br / emeireles@ufrb.edu.br;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1715-006X>;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658200314529778>.

É porque o negro sabe que nenhuma pessoa, assim como nenhuma nação, pode realmente existir meio escrava e meio livre, que bordou em suas bandeiras a significativa palavra AGORA.

O negro está dizendo que chegou a hora de nossa nação dar esse passo firme dentro da liberdade – não simplesmente em direção à liberdade

[...]

Martin Luther King

Sumário

Apresentação	7
Introdução.....	9
1. Um debate sobre as Políticas Afirmativas no Brasil	12
2. As Políticas Afirmativas: um breve histórico	20
2.1. As fases da Implantação das Políticas Afirmativas: a Fiscalização.....	30
3. Metodologia utilizada na mineração dos dados utilizados neste Caderno.....	33
4. Panorama das pesquisas de perfil estudantil realizadas pelo FONAPRACE, com foco nos critérios de inclusão previstos pela Lei de Cotas	34
5. Os estudantes cotistas em perspectiva comparada.....	37
5.1. Forma/modalidade de ingresso nas IFES	37
5.2. Perfil básico segundo critérios de inclusão (Lei de Cotas) e Assistência Estudantil (PNAES)	39
5.2.1 Natureza administrativa da escola que cursou o Ensino Médio	39
5.2.2 Renda (Faixa de renda mensal per capita)	39
5.2.3 Cor/Raça autodeclarada.....	40
5.2.4 Intersecção Cor/Raça autodeclarada e faixa de renda mensal de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) per capita	42
5.2.5 Deficiências/altas habilidades/superdotação.....	43
5.3. Idade, faixa etária, sexo, gênero e orientação sexual	45
5.3.1 Idade e Faixa etária	45
5.3.2 Sexo, gênero e orientação sexual	45
5.4. Campus universitário, turno e área de conhecimento dos cursos dos/as graduandos/as	47
5.4.1 Localização do campus universitário	47
5.4.2 Moradia na mesma cidade do campus do cursode graduação	48
5.4.3 IDHM da cidade cidade do campus do cursode graduação	49
5.4.4 Turno do cursode graduação.....	49
5.4.5 Área de Conhecimento do curso de graduação	51
5.5 Trabalho e renda	52
5.5.1 Situação de trabalho.....	52
5.5.2 Vínculo trabalhista	54
5.5.3 Jornada de trabalho.....	55
5.5.4 Renda	57
5.6. Escolaridade dos pais / chefe de família	59
5.6.1 Escolaridade da mãe (ou pessoa que exerceu este papel/função).....	59
5.6.2 Escolaridade do pai (ou pessoa que exerceu este papel/função).....	60
5.6.3 Escolaridade do/a principal mantenedor/a do grupo familiar.....	61
5.7 Vida acadêmica e assistencia estudantil.....	62
5.7.1 Dedicção aos estudos extraclasse	62
5.7.2 Envolvimento em atividades e programas acadêmicos.....	62
5.7.3 Participação em programa de mobilidade estudantil.....	65
5.7.4 Participação em programa de assistência estudantil	66
5.8. Incremento cultural e participação político	71
5.9. Perspectiva de futuro.....	74
6. Considerações finais	75
7. Referências	81

Apresentação

É com grande satisfação que o FONAPRACE/ANDIFES publica os Cadernos Temáticos resultantes da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos e Graduandas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizada de 2018 e publicada em maio de 2019.

Esse relatório explicita o perfil do público estudantil das IFES, passada mais de uma década de implementação do REUNI (BRASIL, 2007a) e mais de meia década da instituição da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei de Cotas. Nessa edição da Pesquisa, outras expressões da realidade dos estudantes puderam ser verificadas com a inserção de novas temáticas e perguntas no questionário, contemplando aspectos ausentes nas pesquisas anteriores.

Com o objetivo de aprofundar os dados mais relevantes, identificados nessa V Pesquisa Nacional, o FONAPRACE e a ANDIFES decidiram pela publicação de uma série de Cadernos Temáticos, os quais constituem uma coleção de textos originários de reflexões específicas, recortadas do universo da V Pesquisa Nacional e, dada sua importância estratégica, escolhidos para aprofundar o conhecimento acerca da realidade de estudantes dos cursos de graduação presencial de 63 universidades federais e dos CEFETS MG e RJ.

Para definir as temáticas foi fundamental a participação dos membros do Observatório Nacional de Políticas de Assistência Estudantil do FONAPRACE, com base no conteúdo da V Pesquisa Nacional. Às pessoas desse coletivo, nosso reconhecimento e agradecimentos.

Nossos agradecimentos se estendem, igualmente, aos professores que coordenaram o processo de construção coletiva desses cadernos, Patrícia Vieira Trópia e Leonardo Barbosa e Silva, e aos pesquisadores/especialistas que elaboraram a análise de cada uma das temáticas priorizadas:

1. Juventudes e os desafios universitários, de autoria de Darcilene Gomes e Sidartha Soria e Silva.
2. A demanda potencial e o público-alvo da assistência Estudantil, de autoria de Leonardo Barbosa e Silva.

3. Análise regionalizada da expansão das IFES tendo por referência o perfil dos graduandos, de autoria de Eduardo Nunes Guimarães e Luís Fernando Bezerra de Oliveira.
4. Políticas Afirmativas no Ensino Superior, de autoria de Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus e Everson Meireles.

Essa publicação ocorre quando o país e o mundo atravessam uma pandemia em saúde pública que já perdura por mais de um ano e provoca uma crise social, econômica e política crescente e devastadora para a realidade histórica do Brasil. Adicionada ao ideário neoliberal, negacionista e contrário à ciência, à política social (educação, saúde etc.) e às universidades, a pandemia produz, no bojo da crise econômica e suas malfadadas estratégias de enfrentamento desse momento, muito mais desigualdades, desempregos e vastidão das dificuldades de sobrevivência, trabalho, estudos e sustento de parte crescente da população brasileira. Isso não tira o mérito da pesquisa ora analisada em temáticas, mas coloca o desafio de pensar o quanto mais as desigualdades se intensificaram no período imediatamente posterior à entrada da pandemia (2020), levando a essa tragédia humanitária, sanitária e política, em que o Brasil patina para atravessar.

O presente Caderno tem como tema as Políticas Afirmativas no Ensino Superior – pesquisa nacional de perfil. Esta é uma temática cara para a democratização do acesso à educação no Brasil e uma prioridade na agenda de atuação do FONAPRACE e da ANDIFES. Espera-se que o exame detalhado do impacto das políticas afirmativas no Ensino superior, em particular da política de cotas nas IFES brasileiras, contribua para desmistificar compreensões distorcidas e infundadas em relação aos estudantes cotistas, sobretudo a respeito de desempenho, estratégias de permanência e apropriação das oportunidades acadêmicas. A permanência e trajetória exitosa de estudantes cotistas continuam sendo um desafio para gestores/as comprometidos/as com os ideais democráticos, universais, gratuitos e plurais de uma universidade socialmente inclusiva.

Edward Madureira Brasil
Presidente da ANDIFES

Maisa Miralva da Silva
Coordenadora Nacional do FONAPRACE

Introdução

Em 2016 foi lançado pelo Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT-I) o mapeamento da Política de Cotas no Ensino Superior (UNB/CNPq). O INCT-I, por meio de seu observatório, compilou toda a elaboração relativa às políticas públicas e institucionais de inclusão em território nacional brasileiro, bem como a correlata produção científica e sociocultural e política que versa sobre o tema.

Aquele importante estudo serviu tanto como uma articulação e divulgação científica, quanto como um dinamizador das mobilizações sociais em torno das pautas de promoção das políticas de inclusão racial e das políticas focalizadoras das Ações Afirmativas. Ganhou relevância, especialmente porque se apresentava após um momento histórico do debate sobre políticas afirmativas no Brasil, que se seguiu no caudal da definição de sua constitucionalidade, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal¹ e também da sanção da Lei 12.711/12, a lei de Cotas².

A decisão da Corte Superior, para além de assegurar os direitos já constituídos, deu azo às expectativas de seu alargamento e diversificação, uma vez que cotas sociais e étnico-raciais poderiam ser usadas em várias combinações, no território nacional, considerando as especificidades locais, as necessidades e o debate da sociedade e seus/as mandatários/as.

[...] ao acatar o modelo de cotas para negros sem restrições, a nossa Suprema Corte deliberou que todas as demais formas de ações afirmativas implementadas nas demais IES são constitucionais. E essas formas são múltiplas e significativamente distintas entre si, o que atesta a riqueza do processo das políticas de inclusão no ensino superior que eclodiu no Brasil na década passada [...] existe hoje quase uma centena de modelos de ações afirmativas implementadas nas 128 IES, o que atesta a criatividade derivada da autonomia das instituições na hora de decidir que modelos adotarão em suas políticas inclusivas (CARVALHO, 2016, p.8-9).

Igualmente sucede com esta pesquisa do FONAPRACE/ANDIFES que chega a público atravessada pelas demandas sociais e políticas que a ela se sobrepuseram a partir da ocorrência da pandemia provocada pela propagação

1 Arguição de Inconstitucionalidade (ADIR) proposta pelo Partido Democratas, contra a política de cotas adotada pela UNB. Recusada por 10 votos a zero, admitiu-se a constitucionalidade da medida.

2 A Lei 12711/12 sancionada pela Presidente Dilma Rousseff obriga a todas as universidades e institutos federais a reservas 50% de suas vagas para estudantes egressos/as da escola pública, e desse quantitativo, 25% para estudantes de baixa renda, e negros e indígenas no percentual de sua presença demográfica no estado de sua localização.

do vírus SARS COVID-2, e na iminência do processo nacional de avaliação da implantação da Política Nacional de Ações Afirmativas ³.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo Fonaprace, que tratam do perfil dos/as estudantes nas IES brasileiras (Fonaprace/Andifes, 1997, 2004, 2011, 2016, 2019) e, também agora, as inquietações em torno das demandas pela permanência e pela construção do êxito acadêmico de estudantes cotistas, que para além das inúmeras questões de cunho material que recorrentemente impactam sua estadia na universidade, vê-se profundamente amplificada por demandas relativas ao bem estar geral e psicológico que ganhou aspectos espectrais com a presença de uma doença devastadora, que atinge a população brasileira, agravada pela má condução política, em nível federal, das medidas sanitárias e de promoção da saúde.

Estamos cientes que a avaliação das Políticas Afirmativas não se resumirá a analisar impactos objetivos da adoção de uma política focalizadora. Ela depende da análise da implantação de uma política que precisará ser escrutinada tanto do ponto de vista dos impactos subjetivos para os/as seus/suas mandatários/as, quanto dos efeitos democratizantes e humanizadores para a sociedade como um todo, uma vez que, para a sua definição, concorreram, além dos fatores sócio-históricos da constituição da sociedade brasileira, princípios de equalização social, para os quais os extremos entre exclusão e inclusão devem ser minimizados.

As muitas dúvidas que cercavam a implementação das Políticas Afirmativas, sobretudo quando sua implantação dependia exclusivamente das iniciativas institucionais de cada uma das IES, foram suavizadas pela existência de uma regulamentação geral, de âmbito federal, que balizou todas as práticas, levando gradativamente à adoção de um modelo único (Carvalho,2016).

Subjaz, no entanto, uma questão ainda mais expressiva, relativa à previsão de uma avaliação da implantação da Política de Ações Afirmativas, uma vez que as possibilidades de reformulação ou revisionismo da Lei não estão descartadas no conjunto de movimentações anti-democratizantes. Este temor não é infundado, afinal temos acompanhando as políticas e práticas do atual governo federal no que se refere às diversidades e às conquistas civis das ditas minorias sociais.

3 Em decorrência do previsto na lei 12.711/ 2016, na qual foi incluída a modalidade de reserva para Pessoa com Deficiência (PCD), a avaliação geral da política de Ações Afirmativas ainda depende de definição quanto à sua ocorrência em 2022 ou 2026.

Os estudos sobre as Ações Afirmativas servem de lastro para as decisões políticas, que se tornam históricas na defesa dos direitos sociais das populações e grupos sociais. Toda pessoa que assume a defesa da promoção da equidade social pela via da justiça cognitiva⁴ e da igualdade racial o faz por convicção moral da necessidade de fruição igualitária dos direitos humanos, dos direitos sociais, culturais e econômicos, bens coletivos construídos nas sociedades pelo mundo.

O direito à vida com dignidade inclui a possibilidade de desenvolvimento pleno de potencialidades, sem entraves que advenham de juízos de superioridade e inferioridade entre os sujeitos desses direitos. Assim é que a vida, a educação, a saúde, o acesso à cultura estão elencados entre os direitos de toda pessoa humana, sem alusão às diferenciações ou gradações em decorrência de seus pertencimentos de raça/etnia, credo, origem/nacionalidade, sexo/gênero. Esse é o campo aberto da luta em prol das Ações Afirmativas.

Neste sentido, é necessário conhecer as reais condições nas quais hoje estão sendo implementadas as políticas afirmativas nas IFES brasileiras assim como entender o complexo debate político e de correlação de forças que as envolve. Vê-las à contra luz dos quadros sociais gerais de acesso a direitos na sociedade, bem como conhecer a diversidade de estratégias construídas e elaboradas ao longo do percurso histórico da garantia do direito à fruição, à vida plena, das pessoas negras, ora amparadas pela legislação federal e, na educação superior, pela Lei de Cotas (12.711/12) torna-se uma necessidade incontornável, uma vez que a luta prossegue e requer novas estratégias, pois o racismo, como fenômeno, é algo que se modifica e, portanto, demanda das forças equalizadoras semelhante capacidade de mudança e inventividade.

Assim, neste momento oportuno, dada a proximidade da avaliação dos efeitos da Lei de Cotas no país, elaboramos o presente Caderno no qual o/a leitor/a encontrará um debate histórico acerca das ações afirmativas no Brasil e a Lei de Cotas (12.711/12), bem como uma análise do perfil dos/as estudantes cotistas matriculados/as em cursos de graduação nas universidades federais brasileiras numa perspectiva comparada aos demais graduandos/as destas universidades.

4 Justiça Cognitiva é uma proposição apresentada por Boaventura de Sousa Santos e Paula Meneses no livro Gramática do Tempo (2006), que, ao propugnar uma “**ecologia dos saberes**” no âmbito da reconstrução epistemológica, afirma ser necessário buscar uma igualdade nas relações entre os distintos saberes, fomentando outras formas de saber, aumentando assim, a diversidade epistêmica no mundo. **Justiça cognitiva é a possibilidade de contribuição coletiva, de diferentes saberes, em uma proposta emancipatória.**

1. Um debate sobre as Políticas Afirmativas no Brasil

“Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: Negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil no Brasil chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial”.

Lélia González

Os impactos da adoção de Políticas Afirmativas pelo Estado brasileiro foram intensos e profundamente sentidos em vários âmbitos da sociedade, pois resultou do tensionamento que desestabilizou as estruturas de privilégios históricos na sociedade brasileira.

A partir do reconhecimento da existência de um Estado racista⁵, seguido pelo anúncio da adoção de políticas e práticas de promoção da equidade, as Políticas Afirmativas se afiguram como as de maior expressão e visibilidade. Ao admitir a necessidade de políticas reparadoras, o que o Estado fez, antes de mais nada, foi reconhecer os danos causados às sucessivas gerações que, descendendo das pessoas negras escravizadas no processo de expansão europeia colonialista, herdaram as mazelas de uma sociedade excludente que se constituiu sob a égide do racismo.

Da resistência dos/as escravizados às lutas abolicionistas do século XIX, até os avanços sociais coletivos do século XX, muitas foram as frentes de batalha na defesa da cidadania efetiva do povo negro no Brasil. O racismo é um fenômeno mutante, mutagênico e dinâmico que se expressa de muitas formas no contexto social brasileiro.

As lutas contra o racismo, em prol da igualdade racial e, por conseguinte, pela cidadania implicam inúmeras linhas de atuação e variadas estratégias. Envolvem políticas universais de equalização social que visam ao desenvolvimento humano, como a saúde e a educação públicas, práticas mutualistas que cooperam para a construção de sociedades mais igualitárias e ações afirmativas como uma política pública focalizada de promoção da igualdade racial.

5 Declaração do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1998.

O agravamento dos índices de desigualdades raciais no Brasil (IPEA, 2019) demonstra que o processo de exclusão e a pobreza, aos quais está submetida a população negra na sociedade brasileira, está diretamente relacionado ao fenômeno do racismo e à consequente discriminação racial (direta e indireta⁶).

Vivenciamos um contexto de denúncias, de anúncio de avanços em alguns setores, mas também da manutenção de um processo ativo e deliberado de discriminação e alijamento de pessoas em razão de seu pertencimento racial, o que faz da cor relacionada à raça um ativo que opera em diferentes esferas da vida social, desde a educação ao mundo do trabalho.

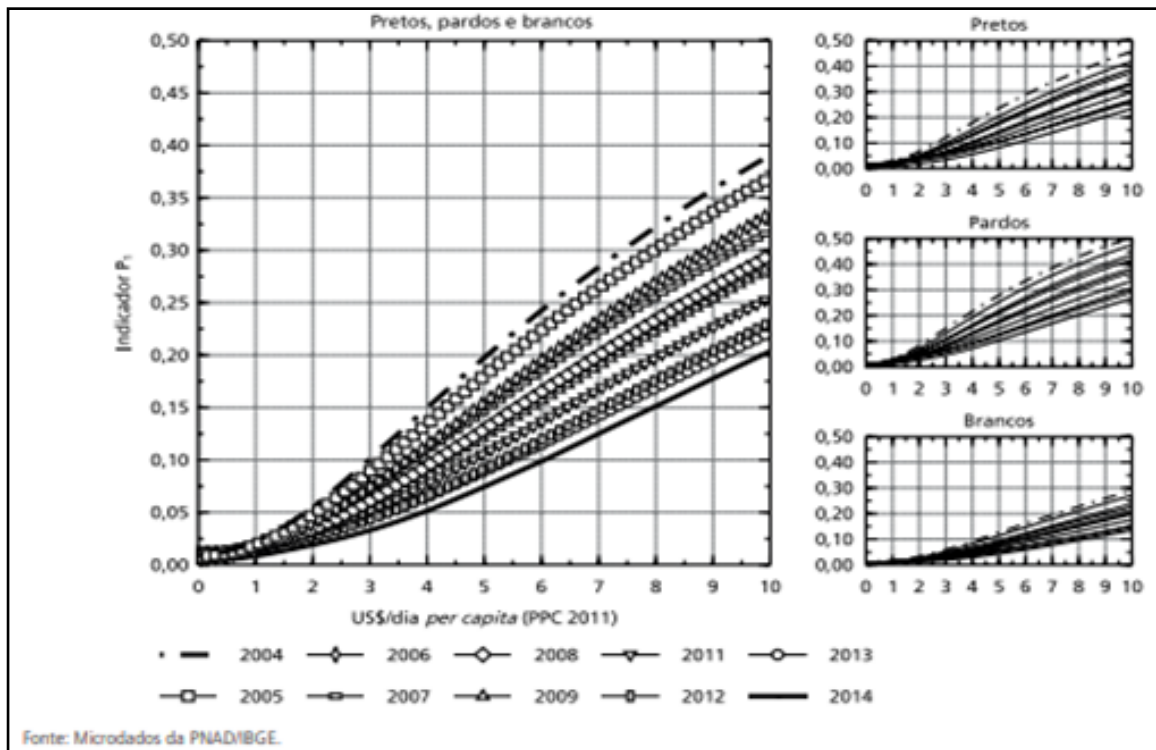
Preconceitos e estereótipos raciais legitimam os procedimentos discriminatórios há gerações, lastreiam a desigualdade racial que se sustenta em um complexo de diferentes fenômenos interconectados no racismo, no preconceito e na discriminação racial. Esse complexo de expressões integra o que Achille Mbembe (2018) denominou de “Necropolítica”, uma espécie de racionalidade ocidental, profundamente ligada às noções de biopoder em Foucault, heteronomia e soberania, que se valem da noção de raça para definir os limites e os alcances dos direitos, inclusive do direito à vida e sobre a morte dos outros. Para o referido autor, na economia do biopoder “a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018, p.18).

Esse direito, exercido pelos Estados nacionais, sobre a vida e a morte se manifesta de diferentes formas: nas possibilidades e garantias que eles facultam ou restringem à vida dos diferentes segmentos que o integram. Os atentados contra a vida vão desde a supressão dos direitos básicos à saúde, à alimentação, à cultura, ao lazer e à arte, até a eliminação sumária dos corpos negros, nos homicídios diários. O processo necropolítico do racismo é, antes de tudo, um processo de desumanização.

No ano de 2014, o nível dos indicadores de pobreza de pretos e pardos era quase igual ao dos brancos em 2004 (Figura I) quando, na média das linhas de pobreza consideradas, pretos tinham chance 2,5 vezes maior de serem pobres que os brancos; enquanto a chance dos pardos era 3,2 vezes maior. Naquele ano, a chance de pretos serem pobres ainda era 2,1 vezes maior que a dos brancos, enquanto a dos pardos permanecia alta, 2,6 vezes maior (OSORIO, 2019, p. 22).

6 A respeito ver Silva Jr. (2001), Gomes (2001).

Figura 1. Hiato médio relativo – pretos, pardos e brancos (2004-2014).



Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, conforme apresentado por OSORIO (2019)

As políticas públicas que visam contribuir para debelar esse complexo quadro de exclusão, segundo Jaccoud e Beghin (2002), podem ser classificadas como:

Políticas repressivas, aquelas que se orientam contra comportamentos e condutas, [...] visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta – usando a legislação criminal existente; Ações valorizativas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo e políticas afirmativas, visam reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional, possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural; As ações afirmativas, que procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial. [...] As ações afirmativas têm como objetivo o combate ao resultado da discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social. As políticas de ações afirmativas são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e por serem focalizadas nos afro-brasileiros, ou seja, por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (JACCOUD, BEGHIN, 2002, passim).

As mobilizações democratizantes da educação na sociedade brasileira ampliaram seu espectro de tal modo que permeou todos os níveis de acesso à educação, dos movimentos em prol da alfabetização universal das crianças e adultos, passando pela escolarização em todas as etapas (infantil, fundamental e médio), ao surgimento das políticas focalizadas no acesso de segmentos sociais específicos na educação (educação do campo, quilombola, indígena), à quebra das barreiras para a continuidade nos estudos entre os níveis da educação básica e superior, marcos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída nos auspícios da redemocratização do Estado nacional brasileiro (LDB 9394/96).

Em que pesem os avanços registrados no que se refere a uma tendência de ampliação do acesso ao direito à educação e a outros direitos sociais, durante os governos democráticos do período de 2003-2014⁷, de acordo com dados da OCDE (2014), o Brasil obteve uma baixa classificação no Programa Internacional de Avaliação do Estudante – PISA (2012), apesar dos índices de desenvolvimento econômico apontarem para alguma elevação.

As políticas de financiamento da educação básica, nível da educação com impacto direto no acesso ao Ensino Superior, previstas tanto no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em sua Meta 20, quanto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB⁸, e Valorização dos Profissionais da Educação -, tem sofrido revezes no aporte previsto e, sobremaneira, no próprio status da política no atual governo brasileiro que sistematicamente avança na desconstrução do aparato democrático de distribuição de recursos e representação das diferenças sociais.

O FUNDEB, que surgiu como uma política temporária e focalizadora, com destaque para a equanimidade na distribuição regional de recursos, seria extinto em 2020. Porém, como resultado de uma ampla mobilização social e da representação democrática no Congresso nacional, foi aprovado como um fundo permanente (Emenda Constitucional - PEC 15/2015 na Câmara e PEC 26/2020 no Senado). A PEC 26/2020 prevê que 15% do valor seja destinado para despesas de capital, que se reverterão em investimentos em infraestrutura, equipamentos e instalações, enquanto 70% serão destinados à remuneração e formação do corpo docente da

7 Governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2011). Governo da Presidenta Dilma (2011-2014).

8 O valor anual por aluno – VAA em 2020 foi estipulado em R\$ 3.643,16, gerando recursos de complementação para os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Amazonas e Pará, o Nordeste e o Norte do Brasil.

educação básica. O aporte da nova lei garantirá que estudantes de 24 estados brasileiros sejam contemplados (atualmente são apenas 15 estados contemplados).

Segundo dados do Censo Escolar 2018, 12% das escolas da rede pública não tem banheiro no prédio 33% não tem internet, 31% não tem abastecimento de água potável, 58% não tem coleta e tratamento de esgoto; 68% não têm bibliotecas e 67% não possuem quadra de esportes (SENADO NOTÍCIAS, 25/08/2020).

A correlação de forças sociais que se digladiam no contexto social brasileiro, representadas por correntes políticas que ocuparam o poder central no país, fizeram a sociedade experimentar avanços e retrocessos significativos. No que diz respeito ao Ensino Superior podemos mencionar: a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006), a política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI (2007), as Políticas Afirmativas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010), o Sistema de Seleção Unificada - SISU (2010) e o ENEM, no que toca ao âmbito do ensino superior público, e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (2001) e o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005), no contexto das instituições privadas de educação superior⁹.

A UAB foi criada com a finalidade de promover o “desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, com uma meta prioritária para contribuir com a política nacional de formação de Professores do MEC de acordo com o Decreto 5.800 de 8 de junho de 2016 (BRASIL, 2006).

Fomenta também pesquisas e o uso de metodologias inovadoras no ensino superior, que se baseiam nas tecnologias da informação e da comunicação. Funciona pela metodologia da instalação de polos de educação à distância em localidades consideradas estratégicas, em especial nas regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O REUNI é uma das ações que materializam as metas do PNE no que se refere à adoção de medidas que visam retomar o crescimento do ensino superior público no Brasil e a redução das taxas de abandono e evasão, conforme Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007)). Esse programa assegurou recursos

9 O FIES e o PROUNI são programas que implicam em isenção de tributos, empréstimos a juros subsidiados e, principalmente, o repasse de verbas públicas por meio do crédito educativo, o que tem contribuído para o crescimento da rede privada de ensino, com qualidade questionável, precarização da profissão docente, da formação proposta nos currículos, além de uma tendência à parcialidade, contrária à universidade laica, pública e gratuita.

para que as universidades federais promovessem expansão acadêmica, através da criação de novos cursos (ampliando para o turno noturno), contratação de docentes e ampliação de suas estruturas física e aporte de equipamentos e materiais.

No âmbito da expansão promovida pelo REUNI foram criadas novas Instituições de Ensino Superior e Institutos Federais¹⁰, contemplando regiões e estados do país que circunscreviam um verdadeiro abismo da oferta de vagas públicas de educação superior, assim como permitindo maior mobilidade estudantil, o que promoveu uma ampliação da vivência intercultural. O interior dos estados brasileiros, as regiões de fronteira, e inclusive as relações internacionais que significaram políticas reparatórias, foram alcançadas por essa política. Cite-se a criação de Universidades Federais do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Integração Luso-afro-brasileira (UNILAB), da Integração Latino-americana (UNILA), da Fronteira Sul (UFFS), do ABC (UFABC), dentre outras de igual relevância.

No âmbito das políticas públicas que se voltaram para as instituições privadas, o FIES concede financiamento a estudantes em diferentes modalidades e escalas de financiamento de acordo com a renda familiar conforme a Lei 10.260 de 12 de junho de 2001 (BRASIL, 2001). Outro programa do Ministério da Educação (MEC), o PROUNI oferece bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições particulares de educação superior, de acordo com a Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), destinando-se a estudantes que comprovem renda bruta mensal per capita de até um salário mínimo e meio, até três salários, respectivamente.

Estudo realizado pelo IPEA sobre o impacto desta política focalizadora demonstra que:

Para os alunos com bolsa integral, que declararam RF entre 3SMs e 4,5 SMs e entre 4,5 SMs e 10 SMs, percebe-se um deslocamento da curva QTE de um ponto para baixo, respectivamente. O efeito do Prouni sobre a nota do Enade foi entre 9 e 10 pontos para RF entre 3 SMs e 4,5 SMs e entre 8 e 9 pontos para RF entre 4,5 SMs e 10 SMs, considerando como grupo de controle os alunos que não recebem bolsa Prouni. Considerando os bolsistas parciais como grupo controle, o resultado foi de, aproximadamente, 6 pontos para a RF entre 3 SMs e 4,5 SM e 5 pontos para a RF entre 4,5 SMs e 10 SMs. No caso da análise dos bolsistas parciais como tratamento e os alunos não Prouni como controle, ainda se observa um efeito médio em torno de 4 pontos, porém já não se verifica a intensificação do efeito nos quantis superiores, ao contrário, no quantil 0,8 o efeito do Prouni é 3,3 para os alunos que declaram RF entre 4,5 SMs e 10 SMs. Esses resultados reforçam o argumento de que é necessário focalizar os

10 Foram criadas 14 novas universidades e mais 100 novos campi, com 275 municípios atendidos, entre 2003-2011, chegando ao total de 63 Universidades Federais em 2018.

recursos da política nos alunos de baixa renda e priorizar aqueles com as maiores restrições orçamentárias, pois além da função social de alocar os recursos para aqueles que mais precisam, o impacto do programa é maior nesses grupos (BECKER, MENDONÇA, 2019, p.21).

Devemos aqui destacar o papel democratizante das políticas públicas voltadas para o processo de acesso ao ensino superior. Cite-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, que oferece vagas nas instituições de ensino superior que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹¹, com base na nota obtida pelo/a estudante-candidato/a a uma vaga no ensino superior.

Às políticas públicas de promoção de acesso ao Ensino Superior seguem a implementação de políticas garantidoras da permanência no Ensino Superior, em um contexto no qual, entre as universidades públicas, destaca-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES foi instituído através do Decreto 7.234 de 19 de junho de 2010¹² (Brasil, 2010), como resultado de uma mobilização histórica das universidades, em especial do Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, com a admissão da necessidade de uma política que, além de valorizar a presença da diversidade social, reconhecesse a inequívoca premência de assegurar, através da destinação de recursos, a permanência dos/as “novos/as” representantes da educação superior brasileira, membros da classe trabalhadora, de regiões mais remotas do país, pertencentes a segmentos identitários da sociedade brasileira. O PNAES, Decreto 7.234 de 19 de junho de 2010, Art. 2º, estabelece como objetivos (BRASIL, 2010):

- I. democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II. minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III. reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV. contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Com base na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/

11 O ENEM avalia o desempenho dos/as estudantes egressos/as da escolaridade básica, gerando uma “nota” que poderá ser utilizada como critério de seleção para concorrer ao ingresso no ensino superior e no PROUNI.

12 O PNAES foi inicialmente estabelecido pela Portaria Normativa do MEC no. 39/2007.

as Graduandos/as das IFES, organizada pelo FONAPRACE (ANDIFES, 2019), indica-se que 70,2% dos estudantes tem renda per capita de até um salário mínimo e meio, enquanto 53,5% pertencem a famílias com renda per capita de até um salário mínimo mensal.

No senso comum, as políticas governamentais estão sendo veiculadas como sendo democráticas, justamente por estarem contribuindo para tornar o acesso à universidade pública mais viável para as camadas da população historicamente excluídas, em especial a partir das ações afirmativas adotadas pela maior parte das IFES, que preconizam uma reserva de vagas para estudantes do ensino médio da rede pública e maior inclusão de pretos e pardos, correspondentes a 53,1% da população brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD-IBGE, em 2014 (SANTANA, 2018, p.65).

Tal quadro demonstra a necessidade e urgência do fortalecimento do papel equalizador das políticas públicas e institucionais no enfrentamento da crise estrutural da sociedade brasileira. Esta crise que pesa, sobremaneira, sobre os ombros da população negra e periférica, em especial na conjuntura atual da pandemia da COVID-19, na qual o acumulado das desigualdades, os extremos de pobreza e riqueza e a péssima distribuição neoliberal da renda e do capital, expuseram, de forma inequívoca, aquelas pessoas que são as demandatárias das políticas públicas de equalização social.

Sobreleva-se o papel do Estado democrático de direito para assegurar a dignidade da cidadania para todas as pessoas, consideradas as suas especificidades e demandas sociais, que se acumularam no processo de desenvolvimento expropriatório pelo qual passou a sociedade brasileira e sobre as populações negra e indígena, em especial.

A adoção de políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior nos coloca diante de indagações de cunho político, filosófico, jurídico, econômico e pedagógico, que interpelam a sociedade e suas instituições em aspectos da macroestrutura de sua composição socio histórica.

2. As Políticas Afirmativas: um breve histórico

É comum que se inicie o histórico das políticas afirmativas situando-as nos marcos institucionais, referindo-nos às universidades que foram pioneiras na formalização da reserva de vagas (cotas) para o ingresso de estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e estudantes negros/as. Contudo, longo tem sido o percurso até a consolidação legal de políticas públicas de promoção da equidade racial no Brasil.

As características de exclusão das quais se revestiu o processo de inserção das populações negra e indígena na sociedade brasileira fizeram com que fossem necessárias inúmeras ações no enfrentamento da marginalização e das péssimas condições de vida nas quais foram deixadas as gerações de pessoas herdeiras das mazelas da escravidão e do racismo ao modo brasileiro.

O termo raça é uma construção ideológica que ganha lugar a partir do século XVI com as “Grandes Navegações”, que promoveram a ampliação do contato dos europeus com a diversidade humana (MASSIERO, 2002). Essa ideologia, que aglutinava as pessoas associando, às suas características fenotípicas, adjetivações que tinham relação com inferiorização e dominação, foi amplamente disseminada, passando a ser utilizada durante a colonização para justificar o domínio, a exploração e a escravização dos povos africanos e nativos das assim denominadas “Américas”.

O papel ativo do povo negro contra a opressão que se sustentava na falsa ideologia de superioridade racial se fez presente em toda a história. Desde as insurreições e rebeliões negras durante a colonização, passando pelas incansáveis lutas abolicionistas do século XIX, protagonizadas por escravizados e libertos, chegando ao século XX, em 1949, quando Abdias Nascimento editou o Jornal “QUILOMBO”, no qual defendia a adoção de bolsas de estudos para negros, até os dias atuais de implementação de políticas públicas que decorreram dos reflexos provocados pela Conferência de Durban¹³, o povo negro segue lutando para assegurar as liberdades e o bem viver. Presenciamos, em diferentes formas, a reedição de um confronto de posições sobre a imagem e o projeto de nação brasileira e, conseqüentemente, do lugar social e político ocupado pelo/a negro/a nele.

13 Destacam-se os indicativos apresentados pelo GTI População Negra, a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, o Plano Nacional de Direitos Humanos (IIPNDH), o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), dentre outros.

A nociva política do embranquecimento e o racismo explícito, o mito da democracia racial, tão marcantes no Brasil do século XIX, seguem estendendo seus tentáculos até os dias atuais, em que pese a atuação incisiva de ativistas, militantes e organizações/instituições negras.

A meritocracia com balizas unívocas, parametrizada pela realidade das pessoas com acesso aos bens sociais adequados na saúde, na educação e na cultura, o que lhes permite usufruir da melhor qualidade dos serviços públicos, bem como, das benesses de uma sociedade estratificada em níveis socioeconômicos para os quais os benefícios da nascença e do capital econômico, social e cultural estão assegurados, atingem diretamente a população afrodescendente e indígena do Brasil.

Os efeitos dessa exclusão social, sustentada na racialização, impactam tanto os projetos individuais de ascensão e inclusão qualificada na sociedade brasileira, quanto o projeto coletivo de uma sociedade mais justa e igualitária que, visando crescimento, promova igualmente desenvolvimento humano, com equidade de raça, gênero e gerações.

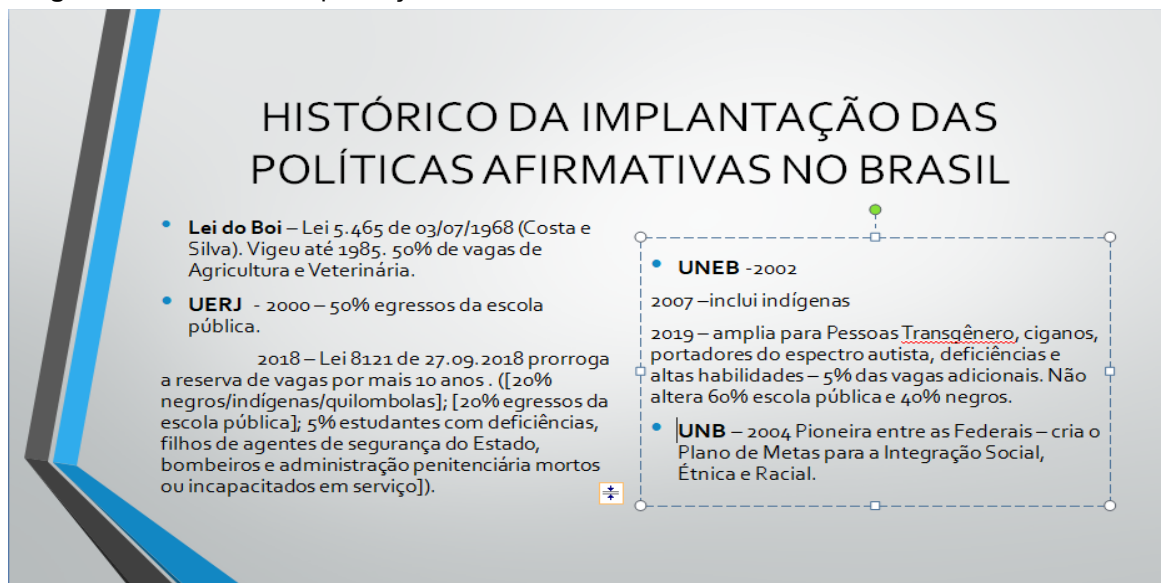
A expressão Políticas Afirmativas surgiu em sua primeira referência nos Estados Unidos da América (EUA), como uma ação de reivindicações democratizantes do acesso, que se associava principalmente às lutas em prol dos direitos humanos e civis. Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...] (GOMES, 2001, p. 135).

Conforme ilustra a Figura 2, vê-se que não foi uma novidade a adoção de reserva de vagas para segmentos sociais no Brasil. A diferença básica entre a Lei do Boi (1968) e a Lei de Cotas (Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012) é a justeza de suas finalidades.

A primeira visava assegurar privilégios constituídos a partir da exploração e da expropriação. A segunda visa à equalização, à promoção da justiça histórica e social, pelo reconhecimento da dignidade humana e da contribuição do povo negro e indígena para o desenvolvimento do Brasil como nação.

Figura 2. Histórico da implantação das Políticas Afirmativas no Brasil.



Fonte: Reproduzido de JESUS (2020, p.5).

Segundo Alves e Nascimento,

[...] as Ações Afirmativas se constituem num campo, um conjunto polifônico de políticas e práticas interdependentes e complementares, relativas a experiências, vivências sócio-políticas e culturais dos/as atores/atrizes, sócio-educacionais, contemporaneamente[...] é uma tessitura com significados políticos, científicos, econômicos e existenciais, com implicações e sentidos que disputam e buscam responder à demandas sobre educação democrática e plural (ALVES e NASCIMENTO, 2018, p. 54).

A política de Ação Afirmativa no Ensino Superior tem um expressivo impacto na ampliação do acesso à educação neste nível. Rios e Mello (2019) apresentam uma síntese da representatividade negra entre estudantes da graduação no ensino superior brasileiro, conforme sumariza a Tabela I.

Tabela 1 Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância no ano de 2018, por cor/raça e categoria administrativa.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça em 2018							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil Total	8.450.755 (100%)	3.533.562 (41,8%)	591.161 (7,0%)	2.436.411 (28,8%)	140.730 (1,7%)	57.706 (0,7%)	30.393 (0,4%)	1.660.792 (19,7%)
Pública	2.077.481 (100%)	835.915 (40,2%)	195.875 (9,4%)	644.485 (31,0%)	32.605 (1,6%)	15.450 (0,7%)	19.204 (0,9%)	333.947 (16,1%)
Federal	1.324.984 (100%)	500.664 (37,8%)	137.074 (10,3%)	469.543 (35,4%)	18.324 (1,4%)	11.619 (0,9%)	12.693 (1,0%)	175.067 (13,2%)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça em 2018							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Estadual	660.854 (100%)	285.494 (43,2%)	55.181 (8,3%)	159.083 (24,1%)	13.420 (2,0%)	3.552 (0,5%)	6.312 (1,0%)	137.812 (20,9%)
Municipal	91.643 (100%)	49.757 (54,3%)	3.620 (4,0%)	15.859 (17,3%)	861 (0,9%)	279 (0,3%)	199 (0,2%)	21.068 (23,0%)
Privada	6.373.274 (100%)	2.697.647 (42,3%)	395.286 (6,2%)	1.791.926 (28,1%)	108.125 (1,7%)	42.256 (0,7%)	11.189 (0,2%)	1.326.845 (20,8%)

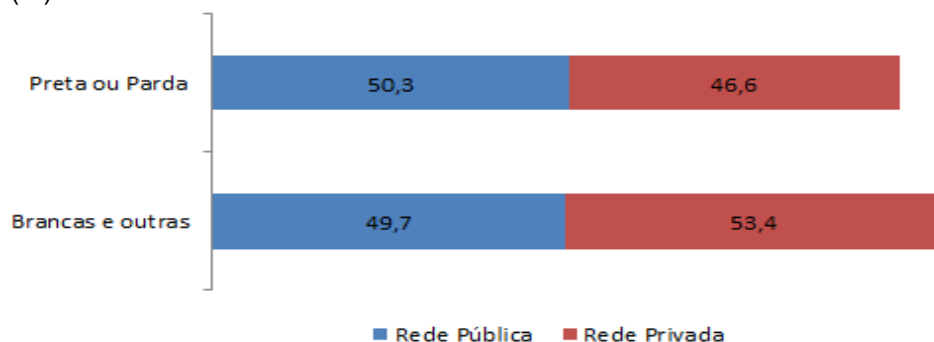
Fonte: Elaborado a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2019).

Um primeiro aspecto a ser destacado a partir dos dados apresentados na Tabela 1 é a desproporcionalidade do quantitativo de matrículas em cursos de graduação presenciais ou à distância em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Segundo dados disponibilizados em sinopses estatísticas da Educação Superior (Inep, 2004; 2019), no ano de 2003, a rede de Ensino Superior brasileira era composta por 1.652 IES privadas e 207 IES públicas, dentre as quais 44 eram Universidades Federais. Em 2018, 2.238 IES são privadas e 299 IES públicas, dentre as quais 63 são Universidades Federais. Em 2018, do total de 8.450.755 matrículas registradas no país, 6.373.274 (75,4%) eram em IES privadas e 2.077.481 (24,6%) em IES públicas. Das matrículas em IES públicas, 63,8% eram em Intuições Federais de Ensino Superior (IFES), 31,8% em Instituições Estaduais e 4,4% em Instituições Municipais. Tais dados evidenciam ainda que houve uma opção política da gestão brasileira na priorização do crescimento, inclusive com fomento público, das instituições de ensino superior privadas.

A Figura 3 detalha a presença de estudantes no ensino superior brasileiro público e privado, por raça/cor.

Figura 3. Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%).



Fonte: Adaptado de IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018, Informativo nº 41, 2019.

Pode-se indagar se tal opção política reflete ou não, uma vez mais, a disputa social pela priorização na definição de quais são os sujeitos de direitos, quando se refere à educação superior, pois é sabido o grande entrave existente na relação mundo do trabalho-escolarização-representação social, uma vez que os melhores empregos, com remuneração equivalente e ascensão social revelam os limites do fosso social ainda existente, no qual as pessoas negras e da classe trabalhadora estão em relação à população branca e escolarizada.

Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior (Informativo IBGE, n.41, p.9, 2019).

Ao analisar as informações sobre representatividade negra na educação superior, Rios e Mello (2019) argumentam ainda que:

Vale aqui salientar que, entre estudantes com cor/raça declarada, indígenas e amarelas/os ocupam posições muito minoritárias em todos os tipos de IES, enquanto brancas/os são maioria no conjunto das IES, bem como nas instituições estaduais, municipais e privadas, em níveis que podem ser até maiores que os identificados no Censo 2018 do Inep, considerando o alto índice de “não declaração”. Registramos, por outro lado, que o mencionado estudo do IBGE, baseado em dados da Pnad Contínua 2018, já aponta a prevalência de estudantes de graduação negras/os em relação a brancas/os (50,3% e 49,7%, respectivamente) no conjunto das instituições públicas de ensino superior, sem fazer distinção entre federais, estaduais e municipais. Também merece ser ressaltado que os resultados apresentados pelo IBGE não contemplam informações específicas relativas a estudantes pretas/os e pardas/os (que reunidas/os constituem a categoria “negras/os”), bem como desconsideram os totais de estudantes indígenas, amarelas/os e que não declararam cor/raça (RIOS, MELLO, 2019, s/p.).

Outro aspecto relevante da abordagem das políticas afirmativas e da representatividade negra é a pequena presença de um corpo docente negro nas instituições de ensino, algo diretamente relacionado aos aspectos defendidos aqui, como parte da qualificação das políticas de permanência de acadêmicos/as negros/as no Ensino Superior.

Em estudo realizado pelo Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira – DIVERSIFICA/UFRB sobre a diversidade no trabalho docente, Costa,

Oliveira, Meireles e Santana (2019), a partir dos microdados do Censo da Educação Superior do ano de 2015, identificaram que a maioria dos docentes (57,3%) trabalhava em IES privadas; dentre as instituições públicas (federal, estadual e municipal), a maior parte dos docentes estava vinculada às instituições federais (p. 71). A maioria dos docentes era do sexo masculino (54,6%), autodeclarados/as brancos/as (75,0%) - os/as docentes negros/as representavam 23,4% do total de docentes no Ensino Superior no Brasil.

Em outro estudo, empreendido por pesquisadores/as do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa, o GEMAA, da IESP/UERJ, observou-se exclusivamente as/os docentes vinculadas/os a 110 programas de pós-graduação nacionais, nas áreas de Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Relações Internacionais, na área de Ciências Sociais, credenciados pela CAPES no ano de 2017:

[...] 77% do corpo docente é composto por pessoas brancas, contra 15% de negras e negros (com expressiva prevalência de pardas/os – 12% – em detrimento de pretas/os – 3% –, nesse subconjunto), sendo o restante composto por categoria indefinida. [...] embora as desigualdades de gênero sejam expressivas nas quatro disciplinas, as desigualdades raciais se apresentaram de forma bastante severa nas Ciências Sociais brasileiras: pelos menos oito programas são compostos exclusivamente por docentes brancas/os (RIOS E MELLO, 2019).

A representatividade é um aspecto relevante quando tratamos dos aspectos subjetivos ligados à adoção das Políticas Afirmativas, uma vez que a identificação pessoal, corporal, simbólica entre os/as estudantes e docentes desempenha um papel importante no jogo de pertencimento identitário na universidade. (OLINDA, 2019, ALCÂNTARA, 2019, SILVA, ROCHA, 2019). De igual modo, a presença de docentes negros/as impacta significativamente na composição do conjunto de saberes e práticas envolvidos nos currículos de formação (SILVA, 2015, SILVA, DOURADO, GUILLAMAUMON, 2014).

De acordo com Gomes (2011):

[...] na defesa que faz das políticas de ações afirmativas, a ampla rede antirracista que se articulou, no Brasil e no mundo, ao mesmo tempo em que se vinculou a um novo projeto utópico para o Brasil, evidenciou sua preocupação em fortalecer os lastros com as experiências sociais vivenciadas no tempo presente, procurando, assim, expandir o presente e contrair o futuro. Ao trazer para o debate político e educacional os saberes identitários, políticos e corpóreos construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro brasileiro, ao longo da história, os debates em torno das ações afirmativas trazem à tona (tiram da ausência) um conjunto de saberes e experiências sociais capaz de favorecer a utópica reinvenção da nação brasileira (JESUS, 2019, p.17).

Em oposição aos argumentos que sustentavam que haveria a redução da qualidade do ensino superior após o ingresso de uma leva de negros/as provenientes das escolas públicas, tidas como sinônimo de má qualidade, foram apresentados resultados que demonstravam não só a manutenção dos níveis de aproveitamento nos cursos, como a contribuição direta dos cotistas nos índices de avaliação global dos cursos, pois evadem menos e concluem mais os cursos aos quais se vinculam.

Nas instituições públicas federais e em 28 estaduais, o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, da mesma forma que o Prouni, faz uso das notas do Enem em suas políticas de acesso. Os dados mostram que, no Sisu, os participantes da ampla concorrência, em geral, têm escores um pouco mais altos do que os dos cotistas. Por estarem numa escala de 1.000 pontos, os escores deixam a impressão de que a diferença entre os dois grupos é enorme. No entanto, ao transformamos essa escala em uma escala de 10 pontos – em geral utilizada por professores brasileiros ao avaliarem seus estudantes –, percebemos que a diferença é pequena, tão pequena que, em geral, seria desfeita por arredondamentos: 6,8, 7,1 ou 7,2 se tornariam apenas 7,0.

Não surpreende, por isso mesmo, que estudos como o de Mendes Junior, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) – instituição pioneira na implantação de sistema de cotas no Brasil, concluam que, embora o desempenho dos cotistas seja em média inferior ao dos demais estudantes, as suas taxas de evasão e abandono são menores e as suas taxas de titulação, invariavelmente, maiores (RISTOFF, 2020, s/p).

Em outro estudo recente, realizado pelos/as pesquisadores do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT-I) da Universidade de Brasília (UnB), avaliou-se o perfil e o desempenho de concluintes de cursos de graduação que acessaram a universidade pública por programa de reserva de vagas e realizaram o ENADE nos anos de 2015-2017. No total, foi avaliado o desempenho de 1.302.958 concluintes de 89 cursos de graduação no país. Por meio de testes estatísticos de comparação de média ao nível de $p \leq 0,05$, associado a uma medida de tamanho de efeito (d de Cohen), identificou-se que, embora sejam significativas as diferenças de média na nota global do ENADE entre aqueles concluintes que ingressaram por cota e aqueles que ingressaram por ampla concorrência, o tamanho do efeito desta diferença é muito baixo ($d \leq 0,10$) com tendência a aumentar apenas naqueles cursos de maior prestígio social como Medicina ($d = 0,28$), Direito ($d = 0,17$) e Engenharia Civil ($d = 0,13$) (INCT, 2019).

Estudos como estes demonstram que não há paradoxo ou contradição entre a excelência de uma instituição de ensino e a promoção da equidade social pela

via das políticas de ação afirmativa na educação. Estudantes cotistas tem bom desempenho, constroem estratégias de permanência condizentes com suas realidades, são inovadores/as nas formas de acessar os conhecimentos e promovem interfaces interessantes e desafiadoras para os processos de ensino, ao fazerem comunicar a vida institucional e suas existências sociais, culturais e comunitárias.

Por sua vez, instam as universidades e os/as docentes a promoverem a atualização e a diversificação de seus arcabouços teórico-metodológicos, de modo a fazê-los mais condizentes com as demandas e oportunidades que ocorrem às salas de aula.

O histórico “embranquecimento” do ensino superior brasileiro é facilmente confirmado pelos dados estatísticos, uma vez que ele sempre foi um lugar reservado à formação das elites nacionais. Conforme estudo apresentado no livro “Reafirmando Direitos: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro”:

Em 2009, dos 344.326 ingressos, apenas 7.801 registros (2,27%) eram de estudantes negros que acessaram a Universidade por meio de estratégias para reserva de vagas, ao passo que 12,70% eram negros que ingressaram por ampla concorrência ou outra forma de ingresso. No ano de 2015, o percentual dos negros cotistas sofre considerável elevação, alcançando o patamar de 14,83% do total de ingressos em Universidades Federais e Estaduais. Ao mesmo tempo, a diferença entre os dois grupos também diminui, indicando que, além do crescimento do número de cotistas, observa-se o crescimento da participação desses no total dos ingressantes negros. Esse processo culmina, em 2016, com a primeira vez em toda a série em que os negros cotistas aparecem em maior quantidade que os negros não cotistas. São 84.684 novos registros de negros cotistas (206% do total de ingressos) em comparação a 79.353 negros ingressantes não cotistas (19,38% do total de ingressos) (JESUS, 2019, p. 146).

Longo e árduo tem sido o processo que visa à instalação de uma sociedade na qual todos/as indistintamente tenham as mesmas condições de acesso e usufruto dos bens produzidos, sejam eles bens materiais, culturais e ou econômicos.

A abertura de uma pauta de inclusão social no Brasil, a partir da virada do século XX para o XXI viabilizou uma série de mudanças orgânicas no que concerne às políticas de Estado que garantiriam os meios para essa equalização desejada. No cenário da educação vimos intensificaram-se as conquistas da universidade pública, sua autonomia e governança, através de instrumentos jurídicos, de apoio técnico e político, além da retomada das discussões em torno da demandada reforma universitária.

No Brasil, a autonomia universitária foi um dos elementos garantidores dos avanços na implantação das Políticas Afirmativas, pois antes que a legislação específica surgisse, foi no âmbito das decisões institucionais, amparadas neste pilar da autonomia universitária que se iniciou o processo de reconhecimento da identidade negra, como um elemento de direito à cidadania, e, por conseguinte, passível de normatização específica.

Foi na ação inaugural das universidades que, em processos seletivos, passou a promover maior justiça e equidade, ao tratar como iguais, no direito ao acesso e fruição de bens sociais da educação superior, aquelas pessoas marcadas por assimetrias impostas, e disparidades estruturais e conjunturais.

A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica -, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assume agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas (SANTOS, 2004, p.91).

A Lei de Cotas – Lei no. 12.711/2012 surge no caudal dessas experiências de êxito e de tensionamento, inclusive judicial¹⁴, provocado pela insatisfação de setores conservadores. Ela é uma resposta mais generalizada para a sociedade, fruto que é das proposições históricas dos movimentos sociais e do ativismo negro antirracista.

Políticas Afirmativas são, portanto, meios viáveis para a promoção de uma saída mais democratizante e isonômica para o dilema imposto pelo racismo, no que se refere às oportunidades disponibilizadas para as populações negra e indígena no Brasil.

A luta contemporânea que segue sendo trava, agora não mais como herdeiros exclusivos da escravidão, mas sim como detentores/as de um legado de conquistas históricas por igualdade, emancipação e liberdade, ruma no sentido

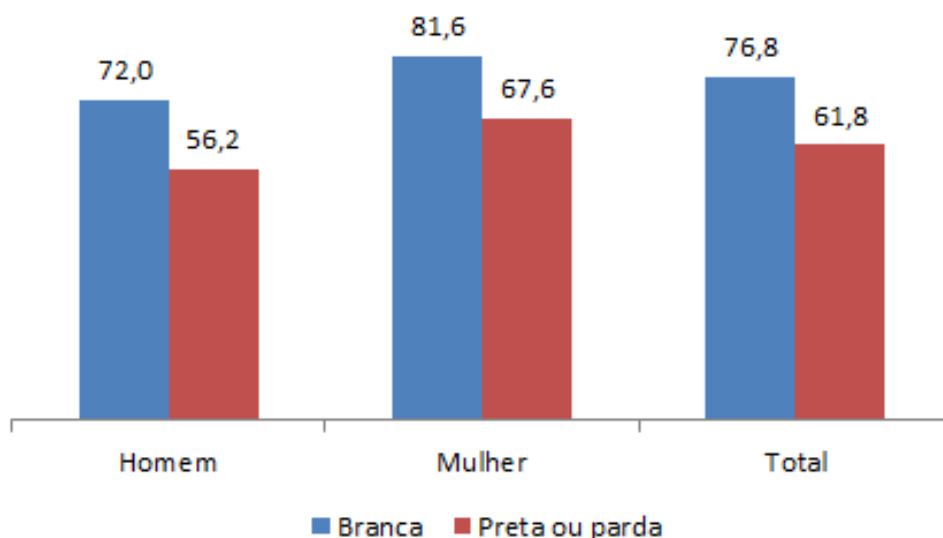
14 Foram movidas ações diretas de inconstitucionalidade contra a política de cotas. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285, ambos de relatoria do ministro Ricardo Lewandowski, e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, que contesta o Programa Universidade para Todos (ProUni), relatada pelo, ministro Ayres Britto. A ADIR foi ajuizada em julho de 2009, pelo Partido Democratas (DEM) contra atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (Cepe/UnB). Foi reconhecida a constitucionalidade das Políticas Afirmativas.

de garantir espaços de poder, com representação nos diferentes setores da sociedade, incluindo aí o ensino superior, e de inserção produtiva e criativa dos/as profissionais egressos/as dos cursos de formação acadêmica.

Assumir que o debate sobre as Políticas Afirmativas necessariamente integra um fluxo - acesso, permanência, pós-permanência e inserção social como uma relação incontornável, inclusive de uma articulação política-, é entender a ampliação contínua das políticas afirmativas para outros segmentos e formas de acesso e permanência na educação superior, assim como nas oportunidades de inserção no mundo do trabalho, em especial no serviço público.

A integração entre as políticas de acesso, permanência e pós-permanência significa, necessariamente, aprofundar a relação no sistema nacional entre a Educação Básica e o Ensino Superior, uma vez que desde a educação básica, as iniquidades no acesso para a população negra estão explícitas, como revelam os dados da PNAD/IBGE, 2018 (Figura 4):

Figura 4. Taxa de conclusão do ensino médio de pessoas de 20 a 22 anos de idade, por sexo e raça/cor (%)



Fonte: Adaptado de IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018, Informativo nº 41, 2019.

No contexto do estabelecimento de ações para a ampliação do entendimento da reservas de vagas como ator promotor de justiça social, no conjunto de práticas afirmativas, destaca-se a reedição da Lei de Cotas (Lei 13.409 de 28 de dezembro de

2016), que passa a incluir a questão das deficiências e altas habilidade,¹⁵ assim como a política praticada na UERJ, que em 2019 ampliou suas cotas para pessoas transgênero, ciganos, portadores do espectro autista, deficiências e com altas habilidades.

Trata-se de dar consequência à representação da diversidade na sociedade, em todas as suas ambiências sociais, culturais, estéticas e econômicas, uma vez que os passos que demos até aqui visam constituir uma outra ordem social, mais justa, digna e igualitária. Uma nova ordem social não se fará sem justiça social, sem justiça cognitiva e sem repartição efetiva do poder.

2.1. As fases da Implantação das Políticas Afirmativas: a Fiscalização

Ao serem implementadas, as Políticas Afirmativas trouxeram consigo uma contestação social muito intensa. Os discursos que denunciavam que haveria uma exclusão de pessoas, por uma espécie de racismo que se expressas às avessas, encontrou eco numa resistência crescente entre pessoas não negras, que terminou por gerar um epifenômeno tão interessante quanto grave: a fraude na política de cotas.

As instituições começaram a receber denúncias de fraudes na autodeclaração de estudantes ao ingressarem nas universidades. Para fazer frente a esta situação viu-se a necessidade de criação de mecanismos que tanto coibissem a fraude, quanto efetivamente assegurassem a fruição do direito às vagas por reserva racial, para as pessoas negras e indígenas.

Surgiram assim, práticas de monitoramento e acompanhamento da política de cotas nas universidades, com a constituição de bancas de verificação da autodeclaração de pertencimento étnico-racial, exigido nos processos de acesso via reserva de vagas.

As práticas seguem sendo avaliadas e aprimoradas pelas instituições. Há experiências onde é exigida exclusivamente a autodeclaração como meio de ingresso e, em outras, a constituição de bancas de heteroidentificação, nas quais uma comissão afere, a partir de seu julgamento sobre o pertencimento étnico-racial dos/as candidatos/as, a validade da declaração realizada.

15 A UERJ, em 2019, ampliou suas cotas para pessoas transgênero, ciganos, portadores do espectro autista, deficiências e com altas habilidades.

A prática de heteroidentificação é a expressão inequívoca da raça como uma realidade sociocultural (fenótipo) que é reivindicada para validar a classificação étnico-racial que assegura a fruição do direito reparatório da reserva de vagas.

Os elementos externos que antes serviram para gerar os preconceitos, a supressão de direitos, a exposição ao sofrimento psicológico e à alienação social são averiguados e reconhecidos como as características da discriminação positiva realizada pelas cotas.

A sociedade não precisa saber quão negra é uma pessoa ou o são seus ancestrais, basta saber se, em seu contexto relacional, sua aparência a torna passível de ser enquadrada nessa categoria para considerá-la uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais. Nunca se teve notícia de um porteiro de prédio que exigisse um laudo técnico ou um microscópio eletrônico para decidir mandar o sujeito que considerou mais escuro entrar pela entrada de serviço (OSÓRIO, 2003, p. 8).

Nas universidades um importante processo de formação e aprimoramento das bancas de heteroidentificação foi desencadeado. Especialistas, pesquisadores/as negros/as tornaram-se formadores/as sobre o tema, gerando um processo de retroalimentação da própria política com a ampliação do debate sobre raça, racismo e pertencimento étnico racial e, por conseguinte, também sobre miscigenação, política de embranquecimento e democracia racial. A amplificação deste debate, o alargamento das bases democráticas e o crescimento da presença negramantém sob pressão a estrutura sobre a qual ainda se sustenta o racismo na sociedade brasileira.

Importante reafirmar o lugar que as políticas de promoção da igualdade racial têm, inclusive, na sua amplitude que engloba as Políticas Afirmativas adotadas pela legislação e pelas instituições brasileiras.

Entendemos a ampla complexidade do fenômeno do racismo e a necessidade da adoção de diferentes práticas e políticas públicas e rearranjos de equalização social, tanto nos âmbitos da esfera pública, quanto privada, nos níveis da educação básica e superior, no chão das escolas e nas universidades. Esse empenho na luta antirracista engloba ações articuladas que se complementam e abarcam simultaneamente vários aspectos da vida social, do desenvolvimento econômico, da saúde e da cultura, como políticas universalistas e igualmente, em seus aspectos, como política focalizada.

Nesta etapa da adoção das Políticas Afirmativas no Ensino Superior, às vésperas de sua avaliação após 20 anos de sua execução, é fundamental que a

concertação social e histórica, que permitiu que fossem assumidos os compromissos sociais e institucionais que viabilizaram a adoção dessas políticas, seja amplamente difundida e aprofundada, dando a conhecer a toda a sociedade não só os aspectos práticos/quantitativos de sua implementação, mas, especialmente, os impactos humanos e humanizantes de sua adoção.

Os sujeitos da inclusão social pela via das Políticas Afirmativas vocalizam em nomes próprios, são pessoas negras, mulheres, homens, jovens, adultos, gerações diferentes que tiveram a oportunidade de mudar suas vidas e de suas famílias e, com isso, impactar todo o entorno social de sua presença, a partir não do ingresso no ensino superior, pura e simplesmente, mas sim, da assunção de sujeitos sociais valorados, com poder e existência reconhecida.

Isso por certo desestabiliza a estrutura do engendramento pós-colonial, neoliberal e capitalista que visa ao aniquilamento das liberdades individuais e tende a promover maior igualdade de oportunidades e contribuir para a justiça social, metas primordiais das políticas de equidade.

3. Metodologia utilizada na mineração dos dados utilizados neste Caderno

Para a elaboração deste Caderno, foram utilizados os microdados da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES 2018*, realizada junto a 65 IFES brasileiras¹⁶, sob a responsabilidade do FONAPRACE. Nesta edição da pesquisa, por meio de processos de calibração¹⁷, os resultados foram expandidos, de modo que o estudo pode ser considerado como abrangente da população dos/as graduandos das IFES brasileiras. Assim, a base de dados contém 1.200.300 respostas de estudantes, dentre os quais 697.439 (58,1%) afirmou ter ingressado na IFES por meio de processo seletivo de ampla concorrência e 502.861 (41,9%) por meio de algum Programa de Reserva de Vagas – Cotas. As informações e resultados apresentados neste Caderno foram obtidas por meio de análises estatísticas descritivas, apresentadas aqui em termos de percentual de respostas válidas, em tabelas cruzadas que consideram diferentes formas de ingresso nas IFES (Ampla Concorrência – AC ou Cotas) no Brasil como um todo e nas diferentes regiões do país (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

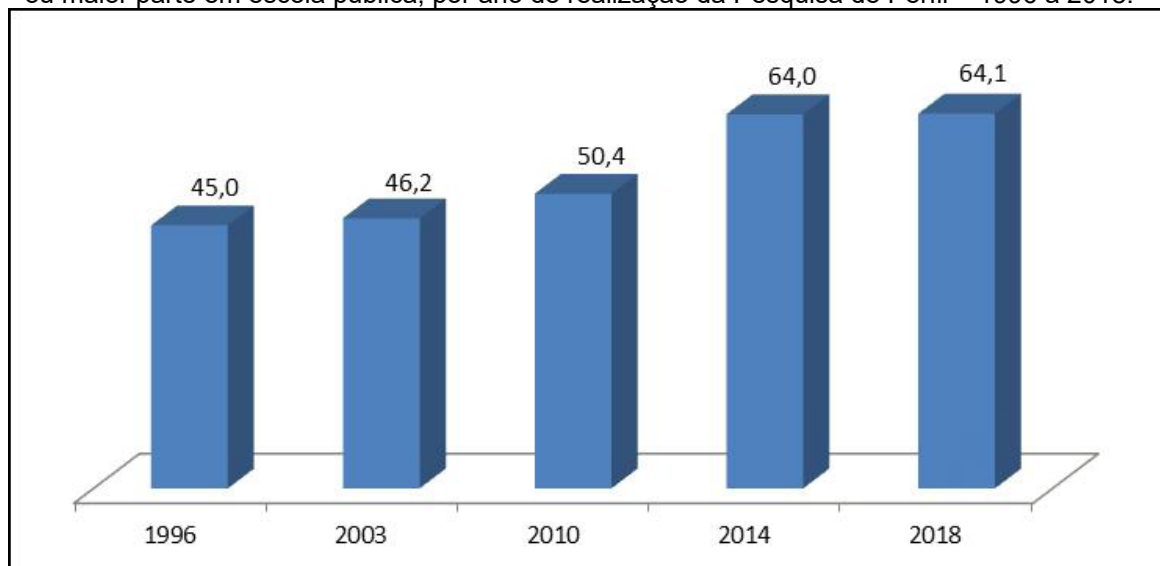
16 O universo investigado pela V Pesquisa foi composto por estudantes de cursos de graduação presenciais de todas as 63 universidades federais existentes até fevereiro de 2018, bem como pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES.

17 Para maior detalhamento acerca dos aspectos metodológicos o leitor pode consultar o Relatório emitido pelo Fonaprace, especificamente as páginas 233 à 278: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília: FONAPRACE, 318p. 2019.

4. Panorama das pesquisas de perfil estudantil realizadas pelo FONAPRACE, com foco nos critérios de inclusão previstos pela Lei de Cotas

Esta seção apresenta de forma sintética um panorama da evolução nos percentuais de graduandos/as nas IFES, considerando os critérios de inclusão assegurados pela Lei de Cotas (Leis 12.711/2012 e 13.409/2016), a partir das pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, realizadas pelo FONAPRACE/ANDIFES. Conforme os resultados compilados na Figura 5, observamos aumento progressivo do percentual de graduandos/as nas IFES que cursaram o Ensino Médio integralmente ou maior parte em escolas públicas. Na primeira edição da pesquisa no ano de 1996, este percentual era de 45%, passando para 64,1% na quinta pesquisa realizada em 2018.

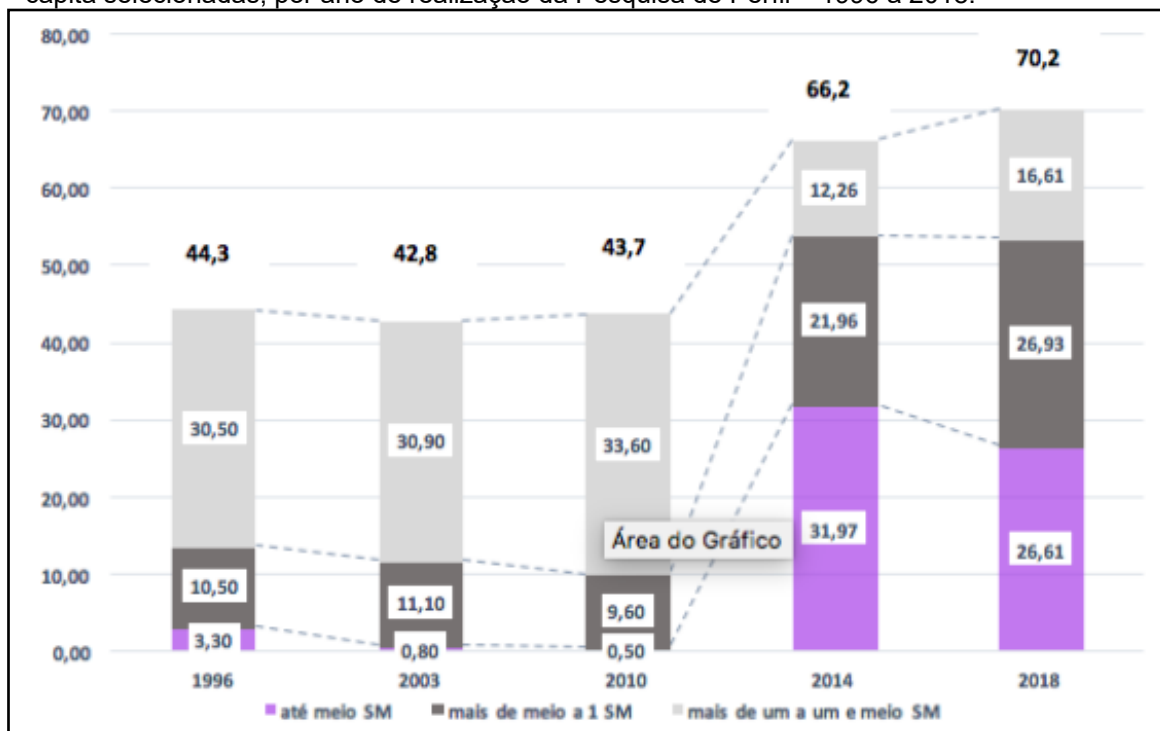
Figura 5. Percentual de graduandos/as das IFES que cursaram o Ensino Médio integralmente ou maior parte em escola pública, por ano de realização da Pesquisa de Perfil – 1996 a 2018.



Fonte: Adaptado de Fonaprace, 1997, 2004, 2011, 2014, 2019.

Quanto ao perfil de renda (FONAPRACE, 2019, p.32) houve aumento progressivo da presença de estudantes cuja renda familiar per capita não ultrapassa um salário mínimo e meio, sobretudo a partir do ano de 2010 – de 44,3% em 1996, o percentual de estudantes com renda familiar de até 1,5 salários mínimos (1,5 SM) passou para 70,2% no ano de 2018 (Figura 6).

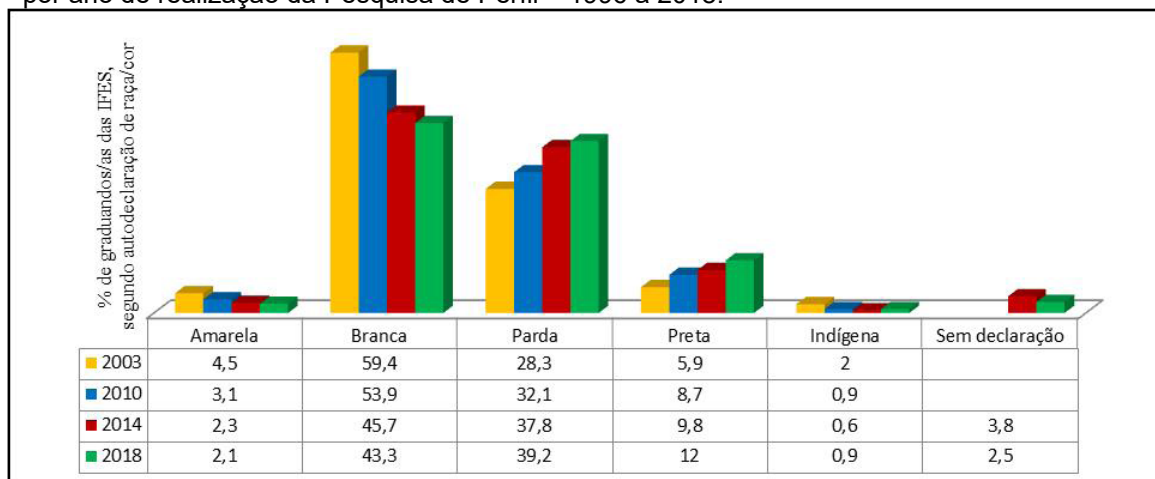
Figura 6. Percentual de graduandos/as das IFES, segundo faixas de renda mensal familiar per capita selecionadas, por ano de realização da Pesquisa de Perfil – 1996 a 2018.



Fonte: FONAPRACE, 2019, p. 32.

A mudança no perfil dos estudantes das IFES brasileiras também pode ser observada no que tange à raça/cor autodeclarada pelos/as mesmo/as. Desde a segunda edição da pesquisa, em 2003, o percentual de autodeclarados/as negros (autodeclarados pardos e pretos) vem aumentando (Figura 7): de 34,2% em 2003 (28,3% pardos e 5,9% pretos) para 51,2% em 2018 (39,2% pardos e 12,0% pretos). A presença de autodeclarados indígenas nas IFES, no entanto, recuou em termos relativos ao longo do período 2003-2018 - de 2,0% em 1996 para 0,9% em 2018 -, embora tenha crescido em termos absolutos – de 9.388 em 2003 para 10.736 em 2018.

Figura 7. Percentual de graduandos/as das IFES, segundo faixas autodeclaração de raça/cor, por ano de realização da Pesquisa de Perfil – 1996 a 2018.



Fonte: Adaptado de Fonaprace, 2019, p. 21.

Nota. Na pesquisa de 1996 não foi coletada informação sobre autodeclaração de raça/cor.

As informações sobre deficiências e/ou altas habilidades passaram a ser sistematicamente coletadas a partir da quarta edição da pesquisa. Em 2014, o percentual de graduandos/as que relatou ter algum tipo de deficiência foi de 3,3%, sendo a baixa visão a mais frequente (2,2%); em 2018 este percentual foi de 4,6%, mantendo-se a baixa visão como a deficiência mais frequente (2,8%) entre os/as estudantes. Diante destes dados pode-se afirmar então que o público de graduandos/as das IFES brasileiras, em 2018, era majoritariamente composto por estudantes oriundos da escola pública (64,1%), com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (70,1%) e autodeclarados negros (51,2% - 39,2% pardos e 12,0% pretos).

A seguir são apresentados dados do perfil do/as graduandos/as das IFES brasileiras conforme resultados obtidos com a V Pesquisa realizada no ano de 2018. São elencadas informações de caracterização do perfil dos/as estudantes considerando diferentes modalidades de ingresso para cada Região e para o Brasil como um todo. Optamos por iniciar a descrição do perfil dando ênfase às informações relacionadas aos critérios de inclusão previstos na Lei de Cotas: escola pública, renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, raça/cor preta, parda ou indígena e deficiência / altas habilidades.

5. Os estudantes cotistas em perspectiva comparada

A caracterização do perfil dos estudantes adotada neste Caderno está estruturada considerando-se os seguintes indicadores: Forma/modalidade de ingressos nas IFES; Perfil básico segundo critérios de inclusão (Lei de Cotas) e Assistência Estudantil (PNAES); Idade, faixa etária, sexo, gênero e orientação sexual; Campus universitário, turno e área de conhecimento dos cursos dos/as graduandos/as; Trabalho e renda; Escolaridade dos pais/chefe de família; Vida acadêmica, participação em programas acadêmicos e assistência estudantil; Mobilidade estudantil; Incremento cultural; Participação política e Perspectivas de futuro.

5.1. Forma/modalidade de ingresso nas IFES

Do total de estudantes que participaram da pesquisa, 697.439 (58,1%) afirmaram ter ingressado na IFES por meio de processo seletivo de ampla concorrência e 502.861 (41,9%) por meio de algum sistema de reserva de vagas, ou seja, cotas.

A forma de ingresso responsável pela maior inclusão de estudantes cotistas, qualquer que seja a região do país, é a que agrupa os critérios “escola pública, étnico-racial (pretos, pardos ou indígenas) e renda”, seguido por “escola pública e renda”; “escola pública, independente de renda” e “escola pública, étnico-racial (pretos, pardos ou indígenas) independente de renda”.

Os resultados sumarizados na Tabela 2 mostram que, segundo critérios de inclusão étnico-raciais, pretos, pardos e indígenas (PPI), com renda até 1 e meio SM, representam 32,4% do total de cotistas que ingressaram nos cursos de graduação nas IFES brasileiras. Destes, 44,4% encontram-se na Região Norte, 40,5% no Nordeste, 30,5% no Centro-oeste, 29,7% no Sudeste e 14,6% no Sul do país. Em segundo lugar no cenário nacional, sem critério de inclusão étnico-racial, encontram-se os estudantes cotistas oriundos de escola pública com renda até 1,5 SM, perfazendo um percentual total de 22,7%. As Regiões Sul e Sudeste concentram os maiores percentuais destes cotistas com 34,5% e 25,1%, respectivamente; enquanto o Norte tem o menor percentual: apenas 15,2%, seguido do Nordeste com 17,8% e Centro-oeste com 19,9%.

Tabela 2. Percentual válido de cotistas na graduação segundo forma de ingresso na IFES agrupada, por região (2018).

Forma de ingresso dos cotistas (agrupada)	Regiões					Total Brasil
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Escola pública/ étnico-racial/ renda até 1 e meio SM	44,4	40,5	29,7	14,6	30,5	32,4
Escola pública/ renda até 1 e meio SM	15,2	17,8	25,1	34,5	19,9	22,7
Escola pública/ independente de renda	13,3	15,8	23,5	37,1	21,2	21,9
Escola pública/ étnico-racial/ independente de renda	23,7	23,7	20,7	12,3	27,2	21,2
Escola pública/ independente de renda/ deficiência	1,3	0,8	0,4	0,8	0,4	0,7
Escola pública/ étnico-racial/ deficiência/ renda até 1 e meio SM	0,5	0,4	0,2	0,0	0,2	0,3
Outra cota	0,9	0,6	0,2	0,3	0,3	0,3
Escola pública/ deficiência/ renda até 1 e meio SM	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2
Escola pública/ independente de Renda/ étnico-racial/ deficiência	0,3	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2
Não respondeu	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1

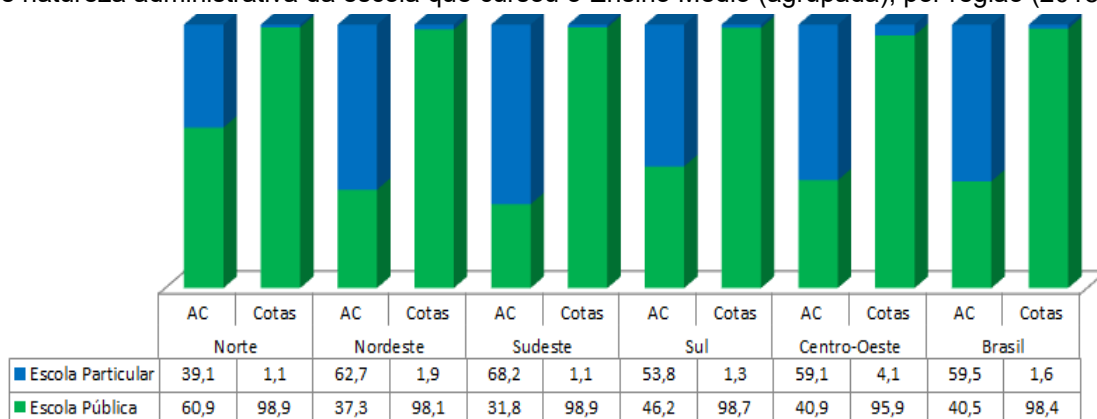
Fonte: Elaborado a partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.2. Perfil básico segundo critérios de inclusão (Lei de Cotas) e Assistência Estudantil (PNAES)

5.2.1 Natureza administrativa da escola que cursou o Ensino Médio

Conforme ilustra a Figura 8, há uma diferença marcante no perfil de cotistas e não cotistas no que tange ao tipo de escola que cursaram o Ensino Médio. Os/as estudantes que ingressaram nas IFES por ampla concorrência são oriundos, em sua maioria, de escola particular (59,5%); os que vieram de escolas públicas perfazem 40,5%, com destaque para a Região Norte onde a maioria frequentou escolas públicas: 60,9%. Os/as estudantes que ingressam por cotas frequentaram majoritariamente a escola pública (98,4%) - a não totalidade de 100% de estudantes cotistas oriundos de escolas públicas, conforme critérios de inclusão da Lei de Cotas, provavelmente, se deve à existência de outros Programas de Reserva de Vagas nas IFES, fato este que merece ser melhor investigado em estudos futuros.

Figura 8. Percentual válidade estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e natureza administrativa da escola que cursou o Ensino Médio (agrupada), por região (2018).



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

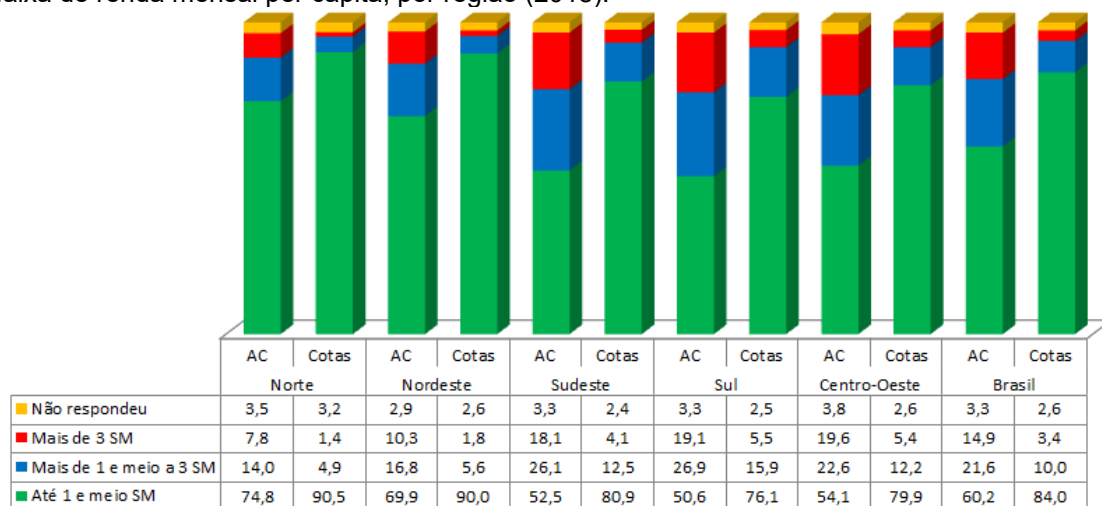
5.2.2 Renda (Faixa de renda mensal per capita)

Os/as estudantes da graduação com faixa de renda per capita de até um salário mínimo e meio (1,5 SM - critério de inclusão previsto na Lei de Cotas e faixa de atendimento do PNAES), representados/as pelas barras de cor verde na Figura 9, constituem a maioria nas IFES (70,2%): entre os que ingressaram por ampla concorrência (60,2%) e entre os cotistas (84,0%).

Conforme apontado no Relatório da V Pesquisa (FONAPRACE, 2019), desde a IV Pesquisa de perfil já se tinha identificado que os/as estudantes incluídos nesta faixa de renda compunham a maioria dentre os/as graduandos/as nas IFES brasileiras, desmistificando assim a ideia de que o público majoritário da graduação nas Universidades Federais é a elite.

O presente Caderno aprofunda esta análise e indica a superação de outra concepção erroneamente difundida na sociedade: a de que os estudantes inseridos com faixa de renda per capita de até um salário mínimo e meio são apenas os cotistas. Embora os cotistas, sobretudo das regiões Norte (90,5%) e Nordeste (90,0%), sejam a maioria entre os de baixa renda, conforme a Figura 9, esta compreensão, que deduz ser a baixa renda composta exclusivamente por estudantes cotistas, não tem respaldo nos dados empíricos aqui apresentados.

Figura 9. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e faixa de renda mensal per capita, por região (2018).



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

5.2.3 Cor/Raça autodeclarada

Conforme a Tabela 3, no Brasil, entre os/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência predominam aqueles/as autodeclarados/as brancos e amarelos (55,5%); entre os/as que ingressaram por cotas, os/as autodeclarados/as negros (pretos quilombolas, pretos não quilombolas e pardos) representam 65,5%. Entre os indígenas, os que ingressam via cotas correspondem ao dobro (1,2%) daqueles/as que ingressaram por ampla concorrência (0,6%).

Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, chamam a atenção os percentuais daqueles/as autodeclarados/as “não brancos/as” que ingressaram por ampla concorrência – são bastante inferiores na comparação com as regiões Norte e Nordeste, ratificando a importância das cotas para a inclusão destes povos no país como um todo e principalmente nas três regiões mencionadas.

Tabela 3. Percentual validade estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e cor/raça autodeclarada, por região (2018).

Forma de ingresso	Cor/raça	Regiões					Total
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Ampla Concorrência	Amarela	2,8	2,8	2,3	2,0	3,1	2,6
	Branca	26,6	37,0	62,5	81,4	52,2	52,9
	Parda	56,7	44,9	24,2	10,8	34,0	32,9
	Preta - quilombola	0,9	0,6	0,4	0,2	0,3	0,5
	Preta - não quilombola	8,6	10,9	6,9	2,6	6,4	7,5
	Indígena aldeado	1,2	0,2	0,0	0,1	0,1	0,2
	Indígena não aldeado	1,0	0,5	0,2	0,2	0,3	0,4
	Sem declaração	2,1	3,0	3,4	2,8	3,6	3,0
Cotas	Amarela	1,5	1,8	1,4	1,2	1,7	1,5
	Branca	9,8	16,4	35,5	62,9	25,1	30,0
	Parda	67,1	57,8	42,8	22,5	51,4	47,9
	Preta - quilombola	3,7	1,6	0,9	0,7	1,4	1,5
	Preta - não quilombola	13,6	19,6	16,6	10,3	17,2	16,1
	Indígena aldeado	1,8	0,5	0,1	0,5	0,9	0,6
	Indígena não aldeado	1,4	0,8	0,4	0,2	0,6	0,6
	Sem declaração	1,1	1,6	2,3	1,7	1,8	1,8

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

5.2.4 Intersecção Cor/Raça autodeclarada e faixa de renda mensal de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) per capita

A maioria dos/as estudantes das IFES brasileiras (70,2%) informou que possui renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio (FONAPRACE, 2019, p. 28). Os resultados obtidos no presente estudo (Tabela 4) indicaram que tal percentual foi ainda maior entre os/as estudantes cotistas (84,0%), sobretudo entre os/as pretos/as, pardos/as e indígenas, que entre aqueles/as que ingressaram por ampla concorrência (60,2%). Este perfil se reproduz na análise por regiões do país, com destaque para maiores percentuais de estudantes com renda per capita mensal de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas das regiões Norte e Nordeste, cujos percentuais são superiores a 90,0%.

Tabela 4. Percentual válido de estudantes da graduação nas IFES brasileiras com faixa de renda mensal de até um salário mínimo e meio (1,5 SM), segundo forma de ingresso e cor/raça autodeclarada por regiões (2018).

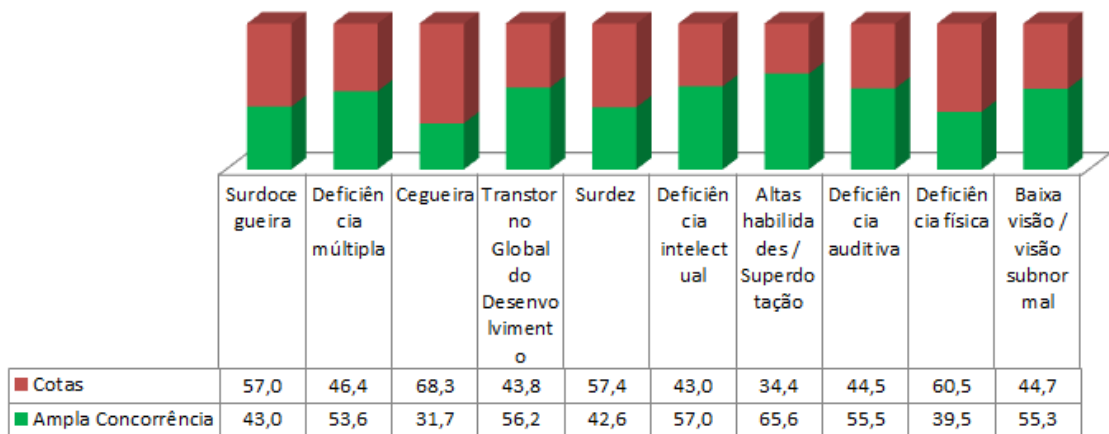
Forma de Ingresso	Cor/Raça	% de estudantes com faixa de renda mensal per capita de até 1,5 SM					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
AC	Amarela	75,0	74,8	53,2	53,9	54,1	63,4
	Branca	65,1	61,7	46,9	48,2	47,8	51,5
	Parda	77,9	74,2	61,3	62,3	61,7	70,0
	Preta - quilombola	89,7	83,1	80,5	86,6	64,5	82,9
	Preta - não quilombola	80,8	78,7	69,2	67,2	66,8	74,5
	Indígena aldeado	88,7	91,3	79,8	87,5	85,8	88,5
	Indígena não aldeado	82,1	79,5	68,3	66,1	67,8	76,0
	Sem declaração	69,4	65,6	53,4	54,5	47,0	57,7
	Total	74,8	69,9	52,5	50,6	54,1	60,2
Cotas	Amarela	88,0	92,1	81,6	78,1	80,6	85,5
	Branca	88,0	87,4	76,5	73,3	78,2	77,8
	Parda	90,5	90,2	83,0	80,3	80,6	86,5
	Preta - quilombola	92,2	92,6	85,8	88,3	84,7	90,3
	Preta - não quilombola	91,7	91,3	85,3	82,3	79,8	87,3
	Indígena aldeado	95,1	94,5	94,0	91,5	85,9	93,1
	Indígena não aldeado	91,4	91,6	88,3	86,3	91,9	90,6
	Sem declaração	88,1	86,3	75,8	74,8	72,5	79,1
	Total	90,5	90,0	80,9	76,1	79,9	84,0

5.2.5 Deficiências/altas habilidades/superdotação

Dentre os/as estudantes que informaram algum tipo de deficiência/altas habilidades/superdotação nas IFES brasileiras (4,5% do total de estudantes da graduação nas IFES), 29.768 (53,3%) ingressaram por ampla concorrência e 26.075 (46,7%) por cotas. Os tipos mais frequentes de deficiência são: baixa visão/visão subnormal (n = 33.871; 60,7%), deficiência física (n = 7.724; 13,8%); deficiência auditiva (n = 4.737; 8,5%); altas habilidades/superdotação (n = 3.508; 6,3%); deficiência intelectual (n = 2.368; 4,2%); transtorno global do desenvolvimento (n = 1.444; 2,6%); surdez (n = 1.164; 2,1%); cegueira (n = 616; 1,1%); deficiência múltipla (n = 332; 0,6%) e surdocegueira (n = 79; 0,1%).

A Figura 9 apresenta dados sobre a inclusão de pessoas com deficiência/altas habilidades/superdotação, considerando o tipo de ingresso nas IFES, se por ampla concorrência ou por cotas, com destaque para os maiores percentuais de inclusão via sistema de cotas entre os seguintes tipos: cegueira, surdez, surdocegueira e deficiência física.

Figura 9. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e tipo deficiência/altas habilidades/superdotação (2018).



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

A inclusão de estudantes que declararam algum tipo de deficiência/altas habilidades/superdotação, nas regiões, em ordem decrescente, foi a seguinte: Nordeste (n = 17.092, 51,0% com ingresso via AC e 49,0% por cotas); Sudeste (n = 12.923, 52,6% de ingresso por AC e 47,4% por cotas); Sul (n = 10.560, 57,0% de ingresso por AC e 43,0% por cotas); Norte (n = 7.833, 49,4% de ingresso por AC e 50,6% por cotas) e Centro-Oeste (n = 5.654, 59,5 de ingresso por AC e 40,5% por cotas).

Tabela 5. Quantidade de estudantes na graduação segundo forma de ingresso na IFES e tipo deficiência / altas habilidades / superdotação, por região (2018).

Forma de ingresso	Tipo de deficiências / altas habilidades / superdotação	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Ampla Concorrência (AC)	Baixa visão / visão subnormal	2.621	5.751	4.079	4.074	2.198	18.723
	Cegueira	50	65	41	10	29	195
	Deficiência auditiva	312	697	772	601	248	2.630
	Surdez	82	129	79	145	61	496
	Surdocegueira	07	16	04	03	05	34
	Deficiência física	420	1.139	725	441	326	3.050
	Deficiência intelectual	195	417	383	211	144	1.349
	Deficiência múltipla	22	44	65	23	23	178
	Transtorno Global do Desenvolvimento	91	173	260	214	74	811
	Altas habilidades / Superdotação	185	509	662	592	354	2.302
Total	3.872	8.711	6.792	6.015	3.364	29.768	
Cotas	Baixa visão / visão subnormal	2.144	5.069	3.766	2.775	1.394	15.148
	Cegueira	108	137	98	42	35	421
	Deficiência auditiva	270	681	535	459	162	2107
	Surdez	152	209	100	150	57	668
	Surdocegueira	05	16	15	07	02	45
	Deficiência física	1.015	1.718	391	679	331	4.674
	Deficiência intelectual	158	312	287	144	117	1.019
	Deficiência múltipla	25	48	57	11	13	154
	Transtorno Global do Desenvolvimento	57	137	250	112	76	633
	Altas habilidades / Superdotação	107	332	289	291	187	1.206
Total	3.961	8.381	6.131	4.545	2.290	26.075	

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

A seção seguinte apresenta informações acerca da faixa etária, sexo, gênero e orientação-sexual dos/as estudantes de graduação das IFES.

5.3. Idade, faixa etária, sexo, gênero e orientação sexual

5.3.1 Idade e Faixa etária

A idade média de ingresso nas IFES entre os/as graduandos que acessaram a universidade por ampla concorrência foi de 24,9 anos (Desvio padrão = 7,3); entre os cotistas a idade média foi ligeiramente menor (24 anos, com desvio-padrão = 6,2). Embora a idade não faça parte do rol de critérios de inclusão listados na Lei de Cotas, observa-se que os/as cotistas ingressaram nas IFES com idade média inferior àqueles/as que ingressam por ampla concorrência. Cerca de 63% dos/as estudantes que ingressaram nas IFES por meio de ampla concorrência tinham idade entre 18 a 24 anos, 35% mais de 25 anos, e apenas 2,1% ingressou com menos de 17 anos. Quanto aos/as estudantes que ingressaram por cotas, 70,5% tinham entre 18 a 24 anos, 27,3% mais de 25 anos e 2,2% menos de 17 anos. A análise por regiões mostra que o Nordeste tem o percentual mais alto de estudantes que ingressaram por ampla concorrência com mais de 25 anos de idade (39,4%), seguido pela região Norte com 37,0%. Também na Região Nordeste ingressaram estudantes cotistas com mais de 25 anos (32,9%), seguidos pela Região Norte (29,4%).

5.3.2 Sexo, gênero e orientação sexual

Quanto ao sexo, 54,1% de estudantes do sexo feminino ingressaram por ampla concorrência nas IFES, por cotas o percentual observado foi ligeiramente maior, 55,4%. A região Sudeste tem 56,3% de estudantes do sexo feminino na modalidade de ingresso por ampla concorrência, seguida pelo Norte com 54,7%, Sul (54,0%), Centro-oeste (52,7%) e Nordeste (52,3%). O ingresso por cotas dispõe os seguintes percentuais de estudantes do sexo feminino por região: Sudeste (57,2%), Sul (57,0%), Norte (55,6%), Centro-oeste (54,6%), Nordeste (52,7%).

Nas IFES brasileiras predominam estudantes da graduação que se declaram cisgênero. De acordo com resultados obtidos, 50,1% dos/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência declararam-se mulher cisgênero, 0,1% mulher transexual/transgênero, 42,7% dos/as estudantes declararam-se homem cisgênero, 0,1% homem transexual/transgênero, 0,7% não-binário, 2,5% outro e 3,8% preferiu não se classificar. Estudantes que ingressaram por cotas declaram-se 50,8% como mulher cisgênero, 0,2% mulher transexual/transgênero, 41,0% dos/as estudantes declararam-se homem cisgênero, 0,2% homem transexual/transgênero, 0,7%

não-binário, 3,1% outro e 4,2% preferiu não se classificar. Há um destaque para a autodeclaração “Transgênero” entre os/as cotistas que chegou a ser o dobro na comparação dos/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência.

Quanto à orientação sexual, a maioria dos/as graduandos/as se declarou heterossexual. Entre aqueles/as que ingressaram por ampla concorrência: 78,8% declaram orientação heterossexual, enquanto 7,1% declaram orientação homossexual e 7,5% bissexual. O ingresso por cotas tem os seguintes percentuais: orientação heterossexual (77,1%), homossexual (8,6%) e bissexual (8,1%).

A seção seguinte apresenta informações sobre campus da universidade, turno e área de conhecimento do curso de graduação dos/as estudantes nas IFES brasileiras.

5.4. Campus universitário, turno e área de conhecimento dos cursos dos/as graduandos/as

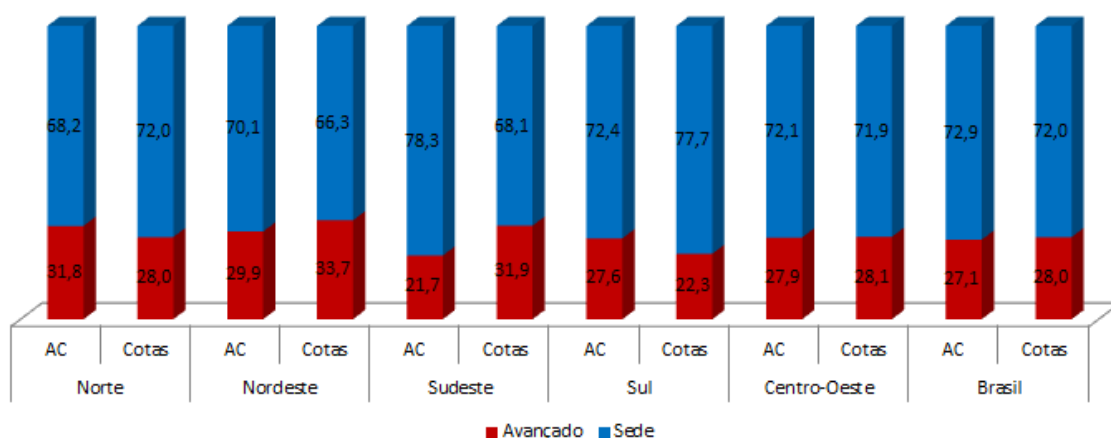
5.4.1 Localização do campus universitário

Quanto ao local ingresso dos/as estudantes na graduação observou-se elevado percentual no total dos/as ingressantes nas IFES do Brasil quando o campus do curso é a Sede, tanto na forma de ingresso por ampla concorrência (72,9%), quanto por cotas (72,0%), como evidenciam os resultados sumarizados na Figura 10.

A leitura dos dados por regiões mostra que o Sudeste tem maior percentual de ingresso na sede das IFES por na ampla concorrência (78,3%), enquanto as Regiões Sul (72,4%), Centro-oeste (72,1%) e Nordeste (70,1%) mantêm-se logo abaixo, sendo que o Norte do país tem o menor percentual (68,2%) de ingresso nesta modalidade.

Ainda considerando a Sede como campus do curso, a análise por regiões indica que a forma de ingresso por cotas é maior no Sul do Brasil (77,7%) região na qual 8% da população se declara preta e 36% parda, sendo seguida pelos estados do Norte (72,0%) onde 7% se declaram pretos e 67% pardos, do Centro-oeste (71,9%), com 7% da população autodeclarada preta e 49% parda, e evidenciando amplitudes menores no Nordeste (66,3%) e no Sudeste (68,1%).

Figura 10. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e campus (sede ou avançado), por região (2018)./



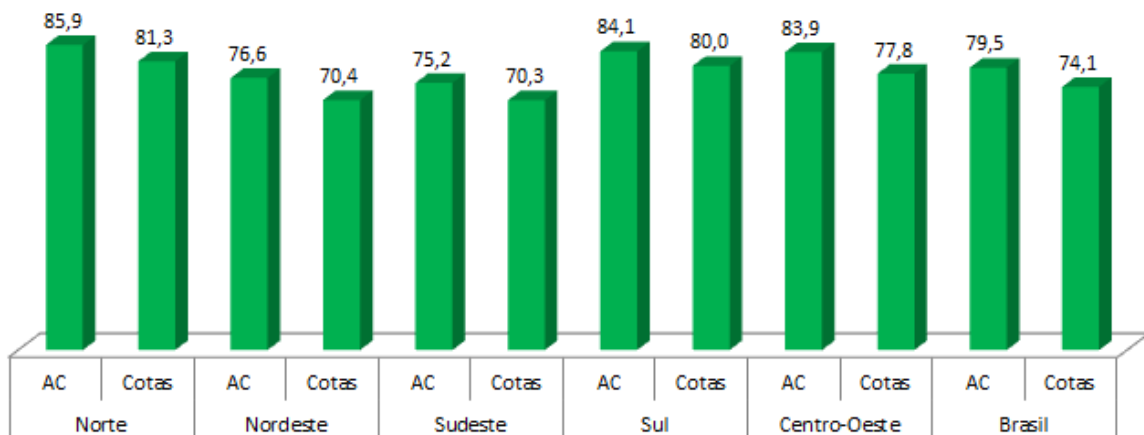
Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Em relação ao ingresso dos/as estudantes de graduação em campi avançados das IFES, os números nacionais estão bem próximos nas duas modalidades: 27,1% por ampla concorrência e 28,0% e por cotas. Com 33,7%, a Região Nordeste se destaca quando o ingresso é por cotas no campus avançado, seguido pela Região Sudeste com 31,9%. Já na modalidade de ingresso por ampla concorrência no campus avançado, a Região Norte tem percentual de 31,8% e a Região Nordeste de 29,9%. Os processos de interiorização e descentralização do Ensino Superior brasileiro, implementados a partir de 2005, tem impacto direto nesses resultados. Em especial no Nordeste, onde UFRB, UFOB, UFSB, UNILAB, UNIVASF, UFDPar, dentre as 20 existentes, têm sede em cidades dos interior. Esses dados podem ter relação direta com a densidade demográfica da população negra nessas regiões, na relação com a participação e ingresso histórico das pessoas negras no Ensino Superior. No Nordeste, em especial na Bahia, o sistema de ensino superior estadual contribui com expressivo quantitativo de vagas ocupadas por cotistas, desde 2002, o que distribui a demanda por vagas.

5.4.2 Moradia na mesma cidade do campus do cursode graduação

O percentual de estudantes que reside na mesma cidade do campus do seu curso de graduação é mais elevado entre aqueles/as que ingressam nas IFES por ampla concorrência (79,5%), do que entre os/as cotistas (74,1%) (Figura 11). A distribuição por regiões acompanha a tendência nacional.

Figura 11. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e moradia na mesma cidade do campus, por região (2018).

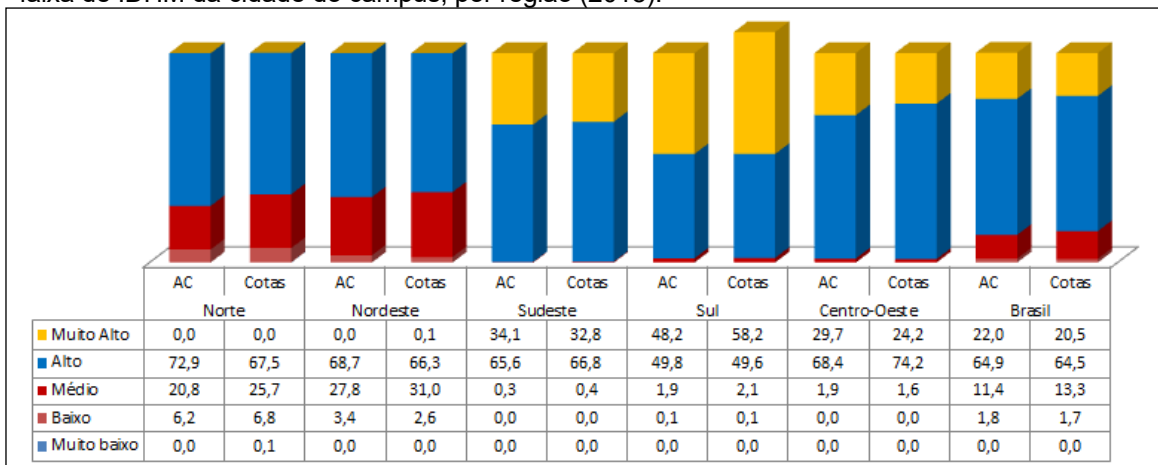


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.4.3 IDHM da cidade cidade do campus do cursode graduação

As cidades em que se localizam o campus dos cursos de graduação apresentam, em sua grande maioria, Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que podem ser classificados entre médios e altos. No âmbito regional, pode-se afirmar que apenas Norte e Nordeste possuem campi em municípios com IDHM baixo – praticamente não há campi em municípios com IDHM muito alto nestas duas regiões, evidenciando as enormes desigualdades entre as regiões brasileiras. As diferenças nos percentuais daqueles/as que ingressaram por cotas ou ampla concorrência é muito baixa, podendo ser desprezada para fins desta caracterização.

Figura 12. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e faixa de IDHM da cidade do campus, por região (2018).

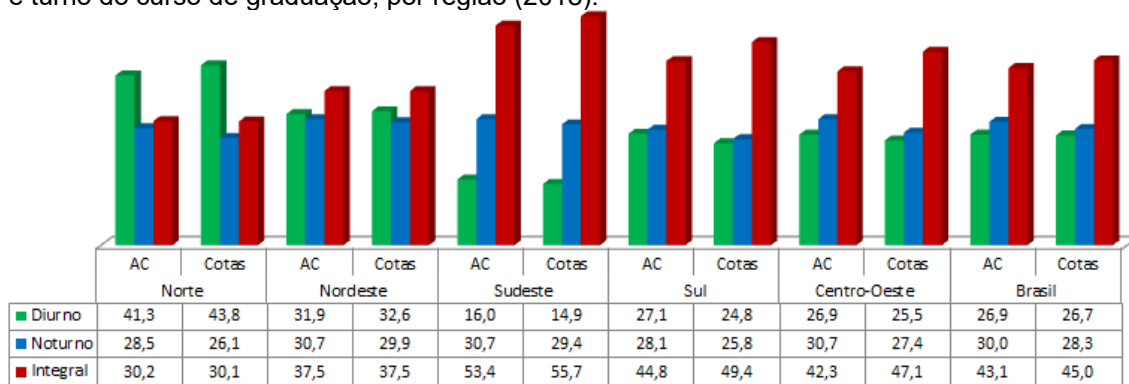


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.4.4 Turno do cursode graduação

Quanto ao turno do curso (Figura 13), o integral foi o que concentrou maior percentual de estudantes de graduação nas IFES, sobretudo entre os cotistas (45,0%); entre aqueles/as que ingressaram por ampla concorrência (43,1%). Os números do ingresso por ampla concorrência no turno integral por regiões indicam uma maior concentração destes estudantes no Sudeste (53,4%), Sul (44,8%) e Centro-oeste (42,3%). O diurno foi turno que apresentou os menores percentuais de estudantes (26,7% entre os cotistas; 26,9% na ampla concorrência). Já no noturno, 28,3% dos/as estudantes cotistas e 30,0% dos que ingressaram por ampla concorrência. A análise por regiões mostrou o Sudeste com 55,7% dos ingressos dos cotistas no turno integral, 49,4% no Sul, 47,1% no Centro-oeste, 37,5% no Nordeste e 30,1% no Norte.

Figura 13. Percentual válida de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e turno do curso de graduação, por região (2018).

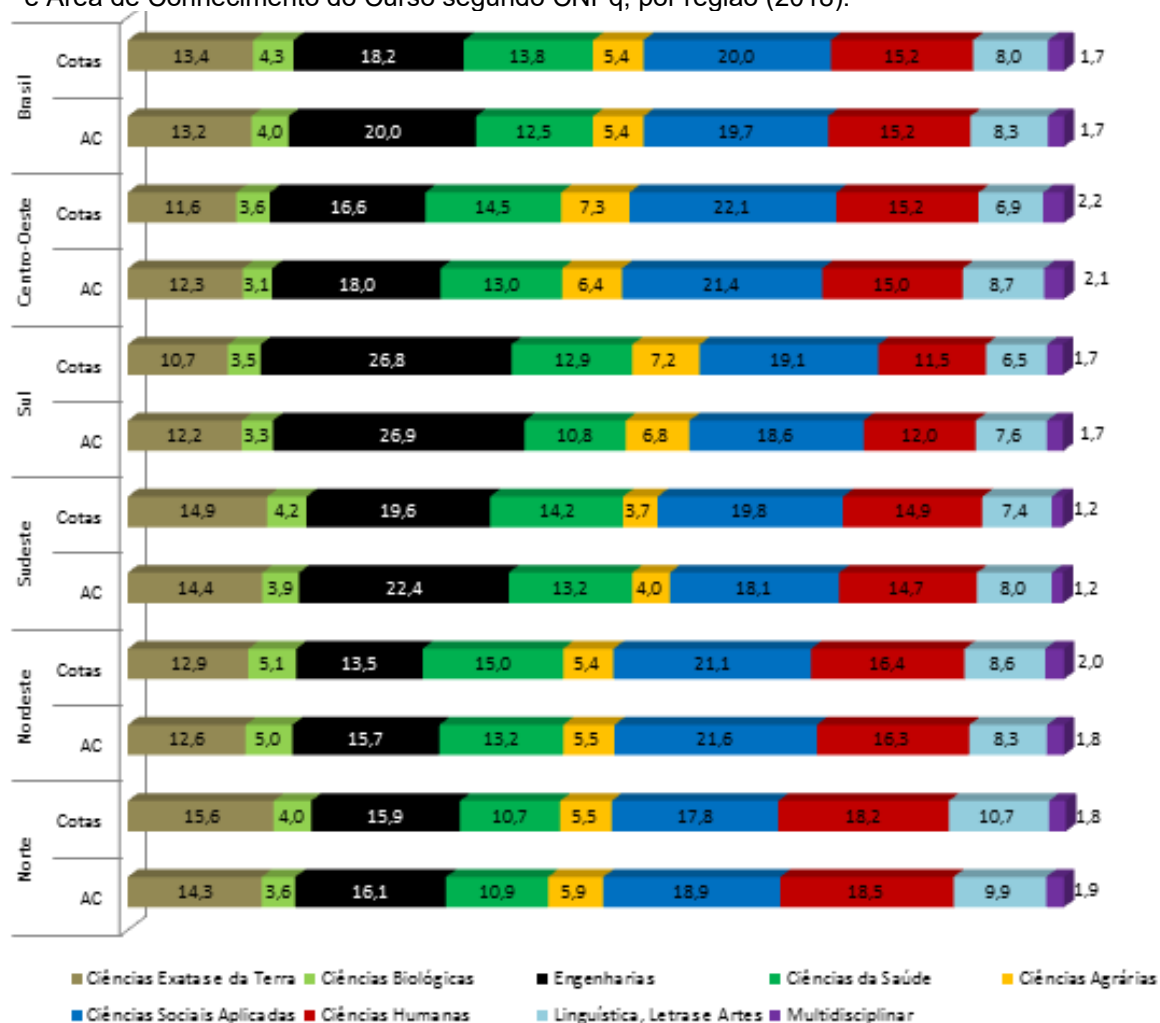


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.4.5 Área de Conhecimento do curso de graduação

Ao avaliar os percentuais de graduandos/as nas IFES por áreas de conhecimento do curso de graduação no qual estão matriculado/as (Figura 14), observa-se distribuição equilibrada entre cotistas e não cotistas no Brasil e nas regiões.

Figura 14. Percentual validade estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e Área de Conhecimento do Curso segundo CNPq, por região (2018).



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

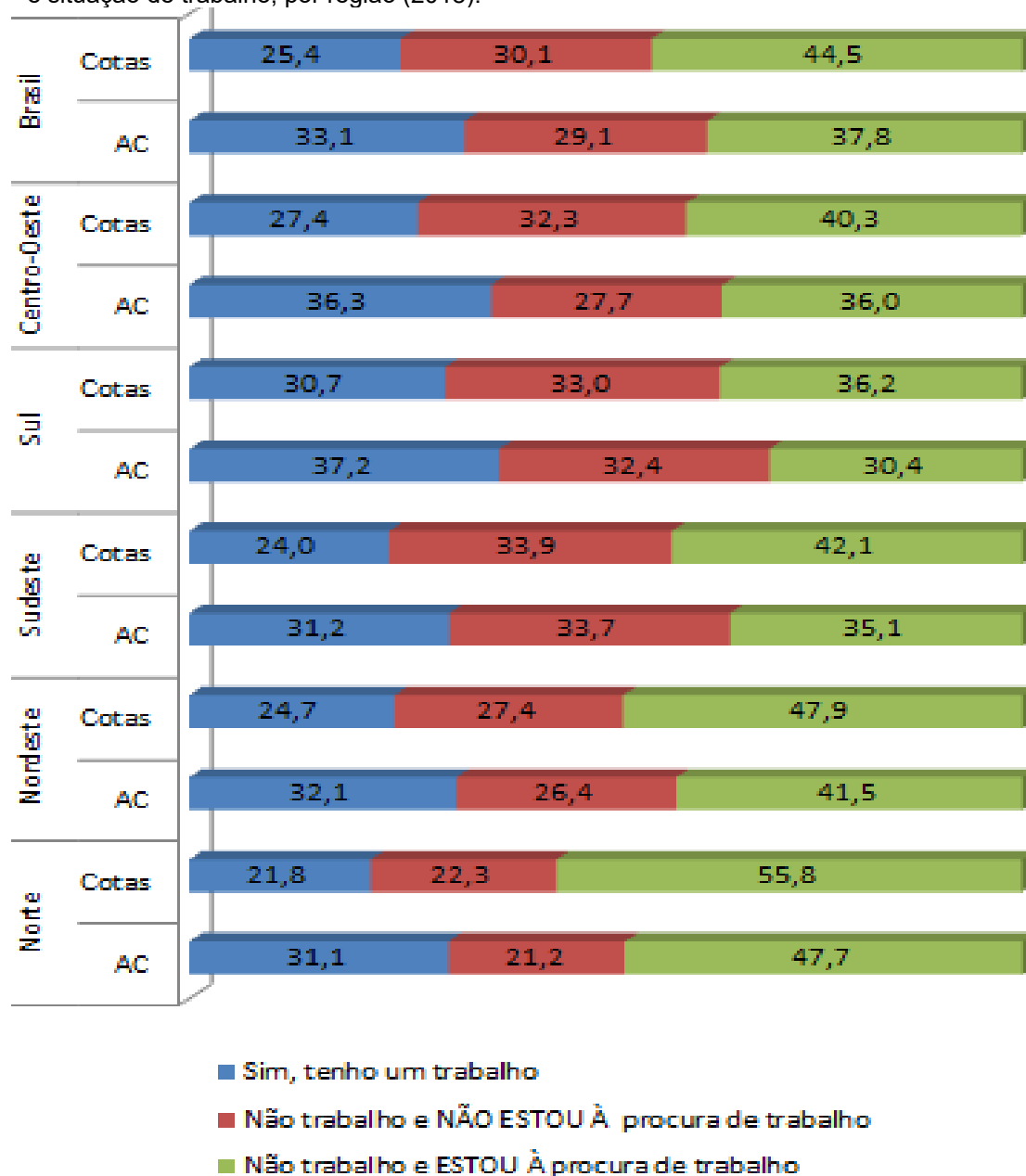
5.5 Trabalho e renda

5.5.1 Situação de trabalho

A grande maioria (70,1%) dos estudantes das IFES brasileiras não trabalha. Destes, 40,6% afirmou que estava à procura de trabalho e 29,5% informou que não estava buscando trabalho. Quando à situação de trabalho é analisada em função do tipo de ingresso (Figura 15), entre os cotistas: 25,4% trabalhavam; 30,1% não trabalhavam e não estavam buscando trabalho e 44,5% não trabalhavam, mas estavam em busca de trabalho; entre os “não cotistas”: 33,1% trabalham; 29,1% não trabalhavam e não estavam buscando trabalho e 37,8% não trabalhavam, mas estavam em busca de trabalho.

Uma breve inspeção nos dados plotados na Figura 15 permite a compreensão de que os/as estudantes não cotistas tinham uma maior inserção no trabalho, na comparação com os cotistas. O percentual de graduandos/as das regiões Sul e Centro-Oeste que trabalham supera o percentual nacional. Entre os/as que não trabalham, mas estão à procura de trabalho, os percentuais de estudantes das Regiões Norte e Nordeste superam os nacionais.

Figura 15. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e situação de trabalho, por região (2018).

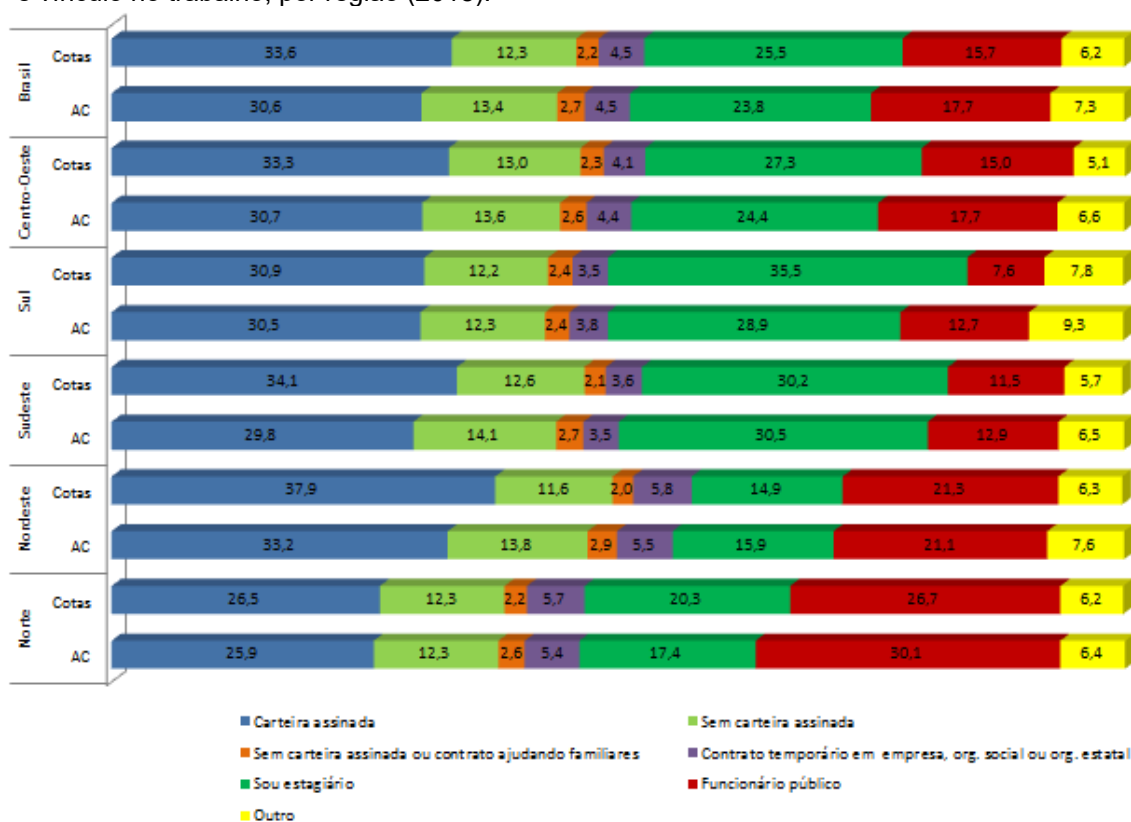


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.5.2 Vínculo trabalhista

A situação de vínculo trabalhista não difere substancialmente entre os/as graduandos/as que ingressaram nas IFES por ampla concorrência ou por cotas (Figura 16). Entre aqueles/as que ingressaram por ampla concorrência, os vínculos laborais que predominam são com carteira assinada (30,6%), estágio (23,8%) e vínculo de servidor público (17,7%); entre os cotistas os percentuais são próximos, sendo ligeiramente superiores para trabalho com carteira assinada (33,6%) e estágio (25,5%) e inferiores para serviço público (15,7%).

Figura 16. Percentual válida de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e vínculo no trabalho, por região (2018).



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

Considerando a situação de informalidade, a pesquisa identifica que 13,4% dos que ingressaram por ampla concorrência e 12,3% dos cotistas trabalham sem carteira assinada. O mesmo se repete considerando ocupações precárias no âmbito familiar: correspondem a 2,7% dos que ingressaram por ampla concorrência e 2,2% pela reserva de cotas.

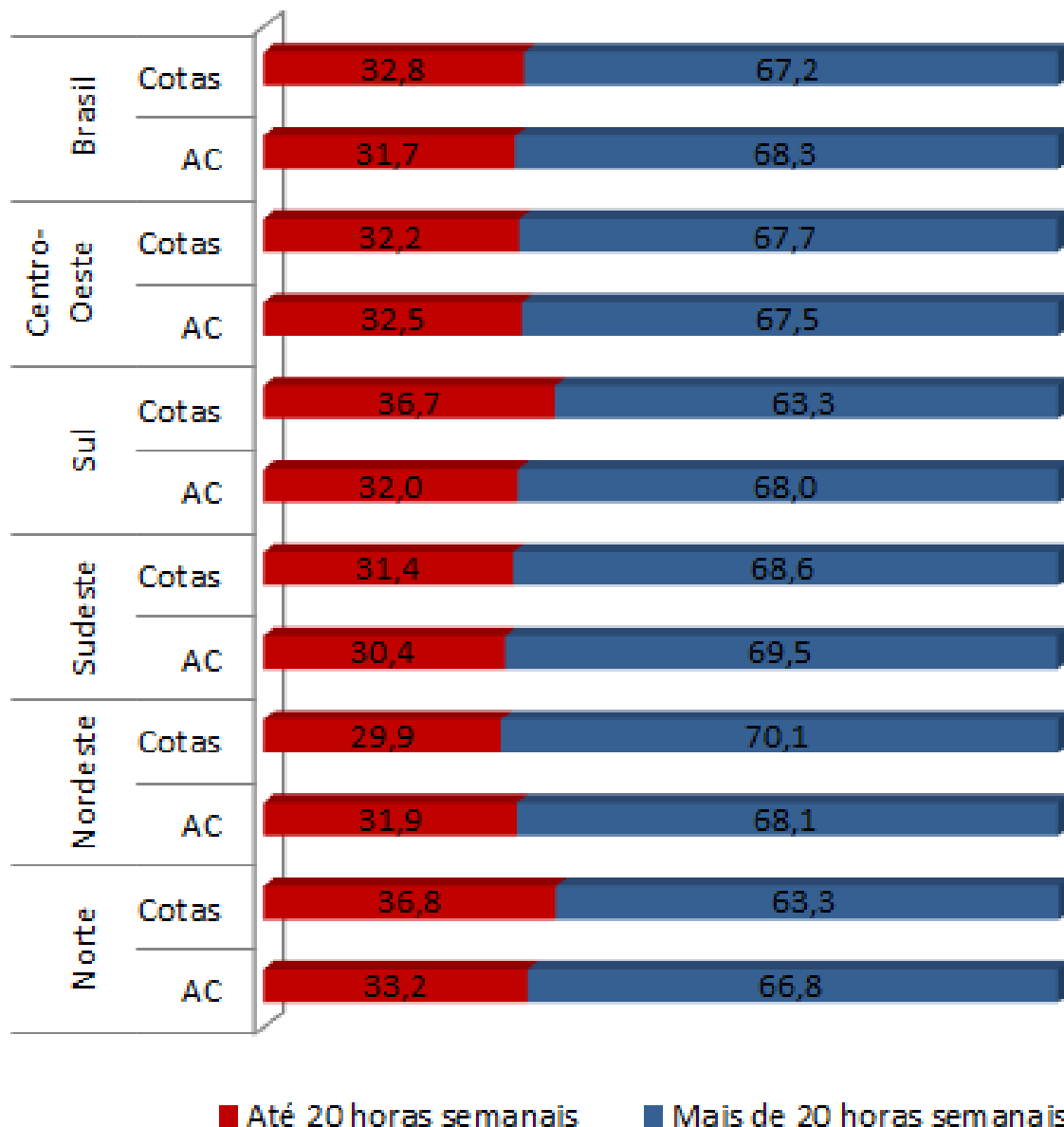
Em âmbito regional, os percentuais mais elevados de estudantes com vínculos de estágio, de ambos os grupos, encontram-se nas regiões Sudeste e Sul; nas regiões Norte e Nordeste o destaque é para os percentuais de servidores públicos, os quais superam o percentual nacional em ambos os grupos, especialmente entre os/as graduandos/as da ampla concorrência na região Norte.

5.5.3 Jornada de trabalho

A jornada de trabalho também não difere substancialmente entre os/as graduandos/as que ingressaram nas IFES por ampla concorrência ou por cotas (Figura 17). Entre aqueles/as que ingressaram por ampla concorrência, 31,7% trabalha até 20h semanais e 68,3 trabalha mais de 20h semanais; entre cotistas, 32,8% trabalham até 20h e 67,2% mais de 20h semanais.

Do ponto de vista regional, há destaque para a jornada de até 20h de trabalho entre cotistas nas regiões Sul e Norte, os quais superam o percentual nacional. Outro destaque é para o trabalho na faixa “mais de 20h semanais” entre os cotistas da região Nordeste, marca que também supera a estimativa nacional.

Figura 17. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e jornada de trabalho (agrupada), por região (2018).

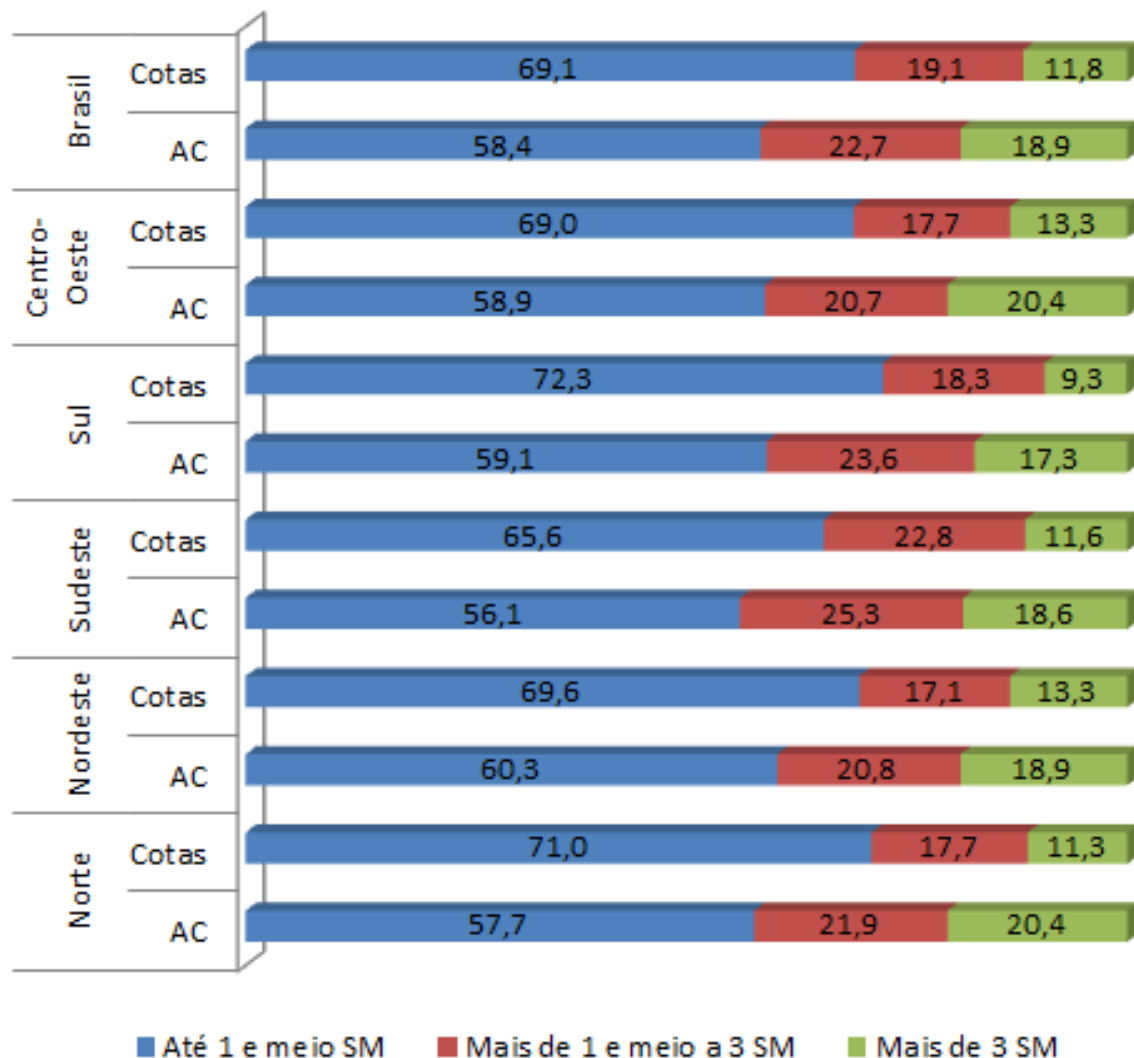


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.5.4 Renda

A faixa de renda de até 1 e meio salário mínimo (1,5 SM) predomina entre os/as estudantes que tem alguma ocupação remunerada no trabalho, sejam eles/as cotistas ou não. A Figura 18 ilustra a distribuição dos/as estudantes por faixa de renda no trabalho.

Figura 18. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e faixa de renda no trabalho, por região (2018).



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

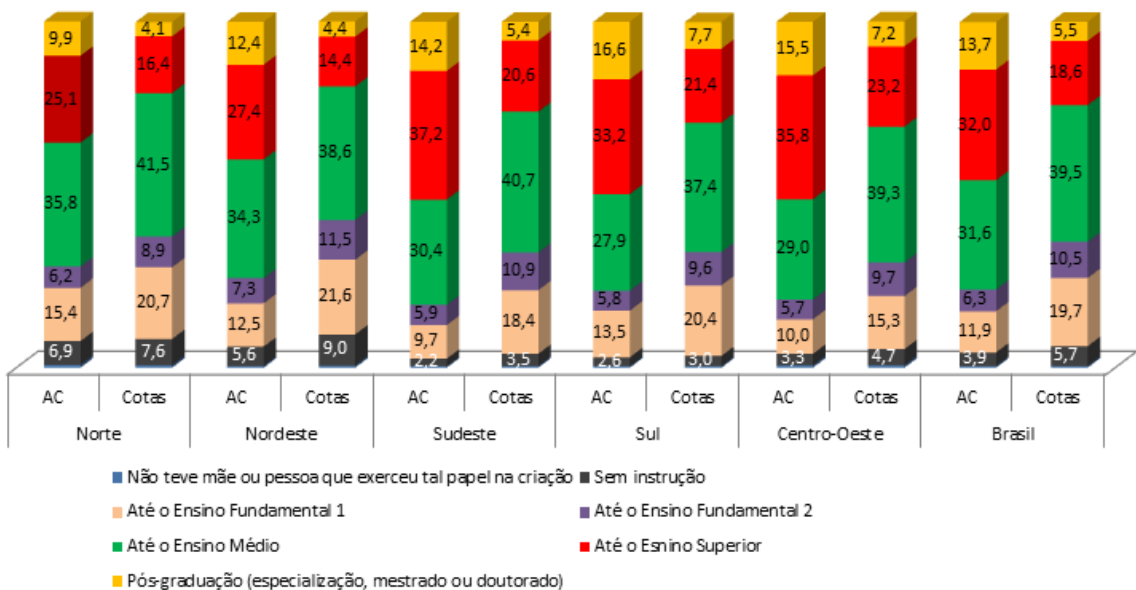
Percebe-se que a situação dos/as estudantes cotistas é mais precária, na comparação com aqueles/as que ingressaram nas IFES por ampla concorrência: cotistas recebem menos no trabalho, seja em âmbito nacional ou regional. Destaque para os percentuais de cotistas que recebem até 1,5 salários mínimos nas regiões Sul e Norte, que são superiores ao nacional e também para os cotistas da região Sul que recebem acima de três salários mínimos, inferior ao observado nacionalmente.

5.6. Escolaridade dos pais / chefe de família

5.6.1 Escolaridade da mãe (ou pessoa que exerceu este papel/função)

A escolaridade das mães é um marcador de distinção significativo entre cotistas e não cotistas. Mães de cotistas tem menor escolaridade, se comparadas às mães dos não cotistas. Em nível nacional, considerando o nível superior de escolaridade, a diferença é de 13,4%; na região Sudeste chega a 16,6% (Figura 19). Se forem consideradas aquelas mães sem instrução formal, o percentual entre os/as cotistas é de 5,7%; entre os/as não cotistas (3,9%). As regiões Norte e Nordeste são as que mais tiveram mães sem instrução formal.

Figura 19. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e escolaridade da mãe (agrupado), por região (2018).



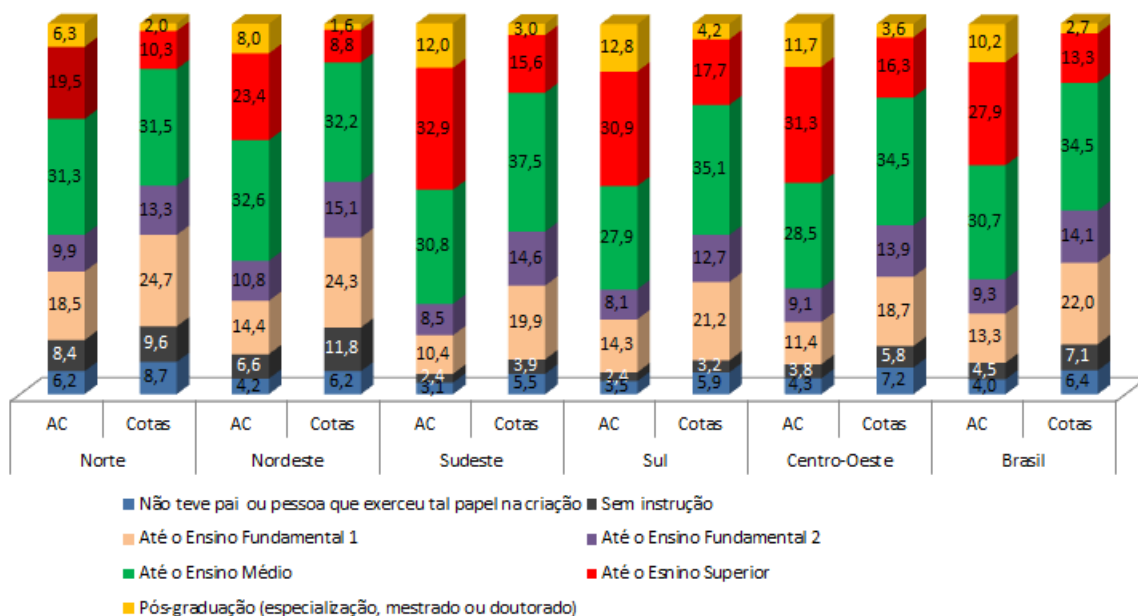
Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Entre os/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência nas IFES brasileiras, a escolaridade da mãe ou da pessoa que os/as criou como mãe está distribuída majoritariamente nas seguintes categorias: ensino médio completo (26,6%) e ensino superior completo (25,6%), enquanto entre cotistas o percentual de mães com ensino médio se eleva (32,0%) mas se reduz no ensino superior completo (13,5%). As regiões Norte e Nordeste concentram os menores percentuais de escolaridade da figura de criação que fez o papel de mãe.

5.6.2 Escolaridade do pai (ou pessoa que exerceu este papel/função)

Na Figura 20 estão distribuídos os resultados de escolaridade do pai (ou pessoa que exerceu esta função) em diferentes níveis. Chama a atenção os percentuais de estudantes que relataram não ter tido pai ou pessoa que exerceu esta função: maior entre estudantes cotistas, sobretudo regiões Norte e Centro-Oeste.

Figura 20. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e escolaridade do pai (agrupado), por região (2018).



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

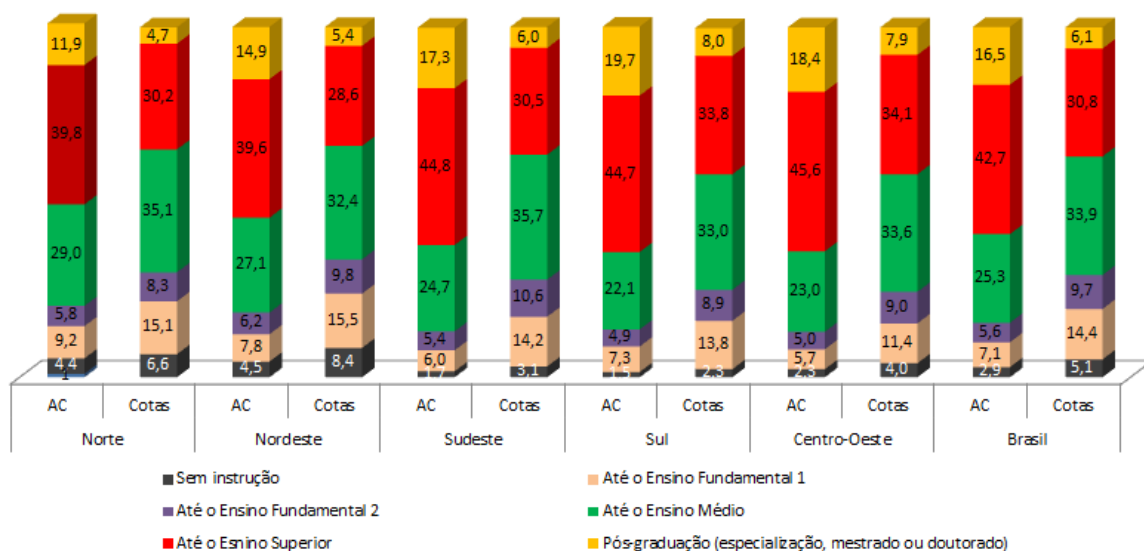
Assim como observado na Figura 19, que tratou da escolaridade das mães, os pais de estudantes cotistas também apresentam menor escolaridade: considerando o nível superior de escolaridade, nacionalmente a diferença é de 14,6 pontos percentuais. Se considerado aqueles pais sem instrução, o percentual entre os cotistas é de 7,1%; entre os não cotistas 4,5%. As regiões Norte e Nordeste foram

as que apresentaram maiores percentuais de pais sem instrução formal. De outro lado, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste foram as que apresentaram os maiores percentuais de pais com nível de escolaridade até o superior.

5.6.3 Escolaridade do/a principal mantenedor/a do grupo familiar.

Quando avaliada a escolaridade da pessoa apontada como principal mantenedora do grupo familiar (Figura 21), observa-se que entre os cotistas se encontram mantenedores/as com menor escolaridade: até o ensino médio (33,9%); até o ensino superior (30,8%) e até o ensino fundamental 1 (14,4%). O contraste com não cotistas é notório, pois o percentual dos que têm até o ensino superior é de 42,7%; até o ensino médio, 25,3%, e pós-graduação, 16,5%. Estas diferenças se ampliam ainda mais nas regiões Norte e Nordeste.

Figura 21. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e escolaridade do/a principal mantenedor/a do grupo familiar (agrupado), por região (2018).



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

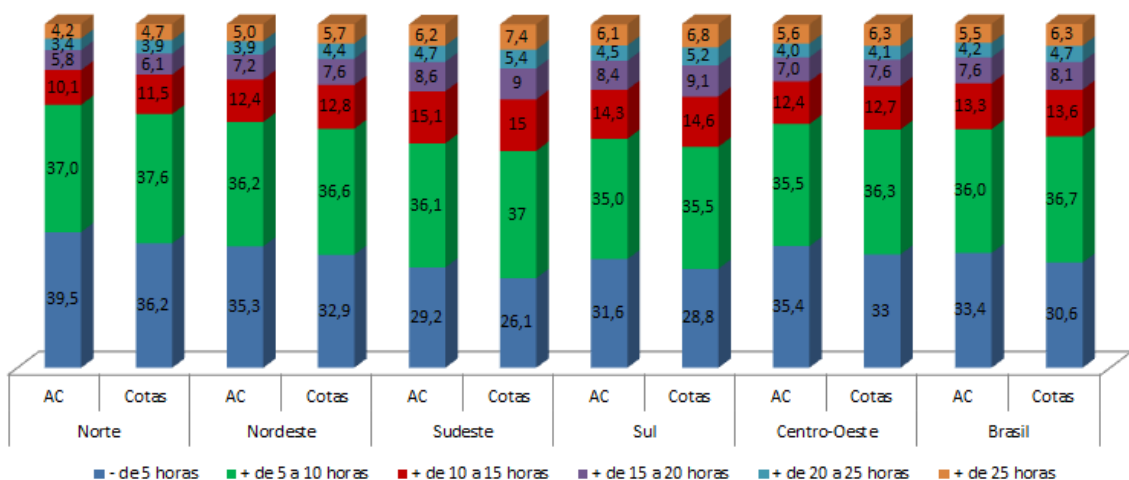
5.7 Vida acadêmica e assistência estudantil

5.7.1 Dedicção aos estudos extraclasse

Quanto ao tempo médio de dedicação aos estudos extraclasse (Figura 22), 36,7% dos/as cotistas indicam mais de 5 a 10 horas e 30,6% para menos de 5 horas; entre os não cotistas, que ingressaram por ampla concorrência, os percentuais observados foram de 36,0% para mais de 5 a 10 horas e 33,4% para menos de 5 horas.

Há que se destacar que as faixas de horas de dedicação aos estudos que descrevem menor tempo de dedicação extraclasse (isto é, barras azuis – menos de 5h e barras verdes – entre 5 e 10 horas) foram as que apresentaram os maiores percentuais, seja para os cotistas, seja entre os não cotistas de todas as regiões.

Figura 22. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e tempo médio de dedicação aos estudos fora da sala de aula, por região (2018).



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

5.7.2 Envolvimento em atividades e programas acadêmicos

Considerando o envolvimento em diversas atividades e programas acadêmicos, observaram-se altos percentuais de estudantes que não participam de nenhuma atividade ou programa acadêmico, dentre os listados na Tabela 6. Nas IFES, 53,0% dos/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência e 57,4% dos/as estudantes que ingressaram por cotas não realizam atividade ou programa

acadêmico, o que fragiliza a experiência de formação universitária pretendida na integração ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 6. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e atividades/programas acadêmicos que participa, por região (2018).

Forma de ingresso	Atividades ou programas acadêmicos que participa	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Ampla Concorrência	Empresa Júnior	2,0	3,8	6,6	4,8	5,1	4,7
	Monitoria	6,7	8,1	10,3	7,9	11,9	9,0
	Pibid ou PLI	2,1	2,7	2,4	2,3	2,2	2,4
	Estágio não obrigatório	11,1	11,7	15,4	16,7	16,5	14,2
	Extensão	6,8	8,4	10,2	9,2	8,2	8,9
	Pesquisa	11,3	12,5	15,9	15,9	14,2	14,1
	PET	1,6	1,5	2,0	1,9	1,5	1,7
	Outro	8,8	9,3	13,3	11,8	9,6	10,9
	Não faço atividade ou programa acadêmico	60,8	57,2	47,4	49,9	53,5	53,0
Cotas	Empresa Júnior	1,5	2,7	5,1	3,8	3,6	3,6
	Monitoria	5,2	6,1	8,7	7,3	9,4	7,3
	Pibid ou PLI	1,8	2,8	2,3	2,4	2,0	2,4
	Estágio não obrigatório	10,4	8,9	12,3	15,5	12,9	11,6
	Extensão	6,7	7,6	9,4	9,5	8,0	8,4
	Pesquisa	8,5	10,8	13,0	14,2	12,3	11,9
	PET	1,6	1,5	2,1	2,4	1,5	1,8
	Outro	8,1	9,2	12,7	11,1	8,2	10,4
	Não faço atividade ou programa acadêmico	64,1	61,7	53,0	51,7	59,1	57,4

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

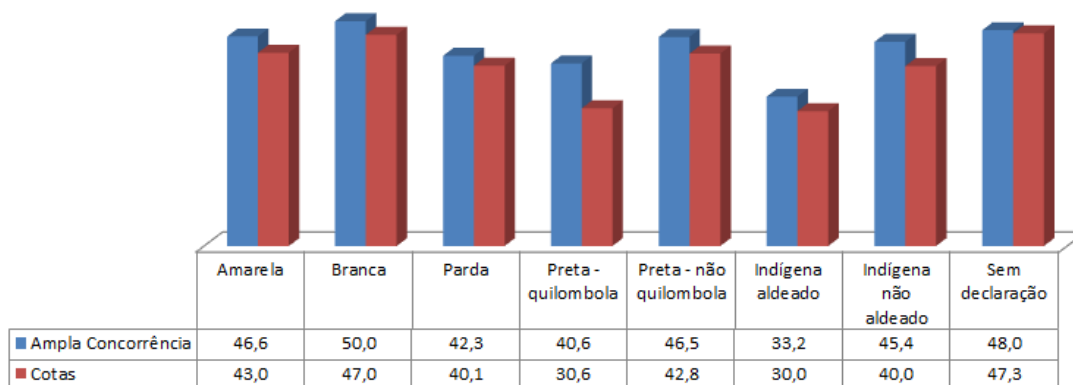
No geral, os/as cotistas foram os/as que menos se envolviam em atividades acadêmicas variadas. A baixa participação é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste. Dentre os/as que participam, as atividades predominantes foram: pesquisas (ampla concorrência = 14,1% cotistas = 11,9%) e estágios não obrigatórios (ampla concorrência = 14,2%; cotistas = 11,6%).

Diante destes resultados, reitera-se a importância do entendimento de que a adoção de políticas afirmativas está diretamente associada a um outro entendimento da abrangência da política e seus impactos para a gestão pedagógica e administrativa das instituições de ensino superior. Há objetivamente um contínuo entre as políticas afirmativas de acesso, permanência e pós-permanência. Assim como há entre ensino – pesquisa, extensão e ações afirmativas. Portanto, deve existir a pregnância das políticas afirmativas nos programa de extensão e pesquisa

das universidades, estendendo a reserva de vagas para os programas oficiais de inserção na amplitude da vida acadêmica, a saber, iniciação científica (PIBIC), programa de educação tutorial (PET), dentre outros, bem como, associar aos programas de assistência estudantil a formação científica.

Dentre aqueles/as que declararam cor/raça, os maiores percentuais de participação em alguma atividade ou programa acadêmico foram observados entre os/as autodeclarados brancos/as, amarelos/as e pretos/as não quilombolas em ambas as modalidades de ingresso (Figura 23).

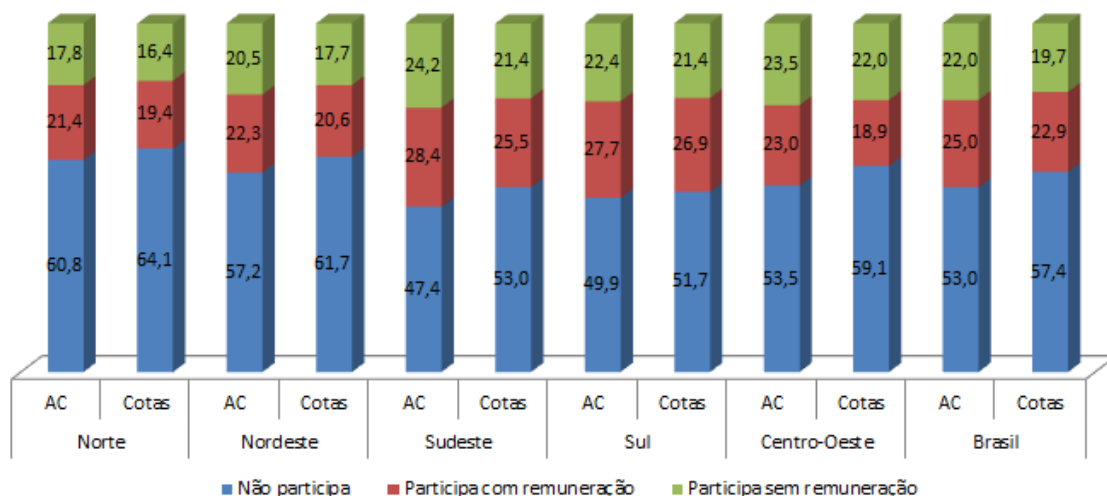
Figura 23. Percentual de estudantes das IFES brasileiras que afirmou participar ou ter participado de alguma atividade ou programa acadêmico por tipo de ingresso e raça/cor (Brasil, 2018).



Este dado chama a atenção para a necessidade de formulação de políticas institucionais nas IFES que garantam uma permanência qualificada ao estudante, ao assegurar a pregnância das políticas afirmativas no cerne das decisões da sua gestão pedagógica.

Dentre aqueles/as que participam de alguma atividade acadêmica listada na Tabela 6, observaram-se menores percentuais de atividades acadêmicas remuneradas entre os cotistas (22,9%) contra 25% de estudantes que ingressaram nas IFES por ampla concorrência (Figura 24). A diferença entre o percentual de atividades acadêmicas remuneradas entre cotistas e não cotistas foi maior na região Centro-Oeste (4,1%).

Figura 24. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e participação em programa/atividade acadêmica remunerada, por região (2018).

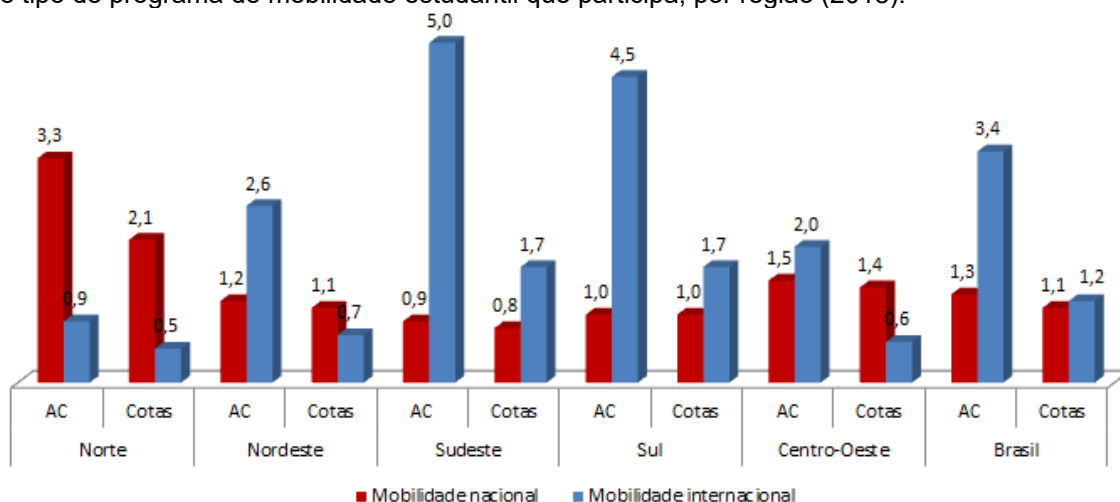


Fonte: Elaborado pelo/a autor/a a partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.7.3 Participação em programa de mobilidade estudantil

A participação em programa de mobilidade estudantil nas IFES é bem restrita, sobretudo entre os cotistas: 4,7% entre não cotistas; 2,3% entre cotistas. No país como todo, observa-se maior mobilidade nacional e internacional entre os/as não cotistas. A análise por regiões (Figura 25) demonstrou que o Norte (3,3%) concentra a maior mobilidade nacional para os que ingressam por ampla concorrência e também para os cotistas (2,1%). No quesito mobilidade internacional, as Regiões Sudeste (5,0%) e Sul (4,5%) destacam-se quando o ingresso é por ampla concorrência, bem como para os cotistas, ainda que o percentual seja bem menor: Sudeste (1,7%) e Sul (1,7%).

Figura 25. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e tipo de programa de mobilidade estudantil que participa, por região (2018).

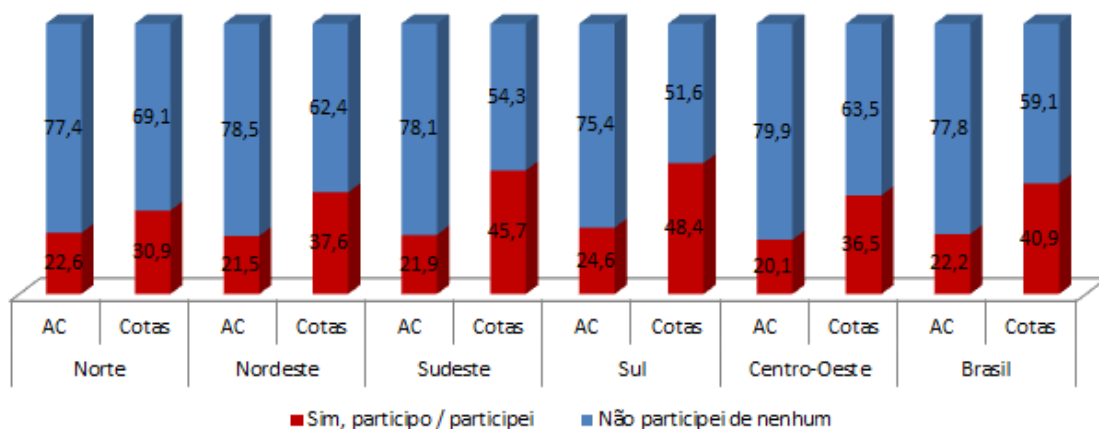


Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

5.7.4 Participação em programa de assistência estudantil

Dado o perfil estudantil delimitado até o momento e, de posse dos resultados sumarizados na Figura 26, observa-se como ainda é baixa a participação em programas de assistência estudantil nas IFES Brasileiras. Estes programas alcançam mais os/as estudantes cotistas (40,9%), embora também assistam aos não cotistas (22,2%). Entre os/as cotistas, os maiores percentuais de participação em programas de assistência estudantil foram registrados nas regiões Sul (48,4%), Sudeste (45,7%), Nordeste (37,6%), Centro-Oeste (30,9%) e Norte (30,9%).

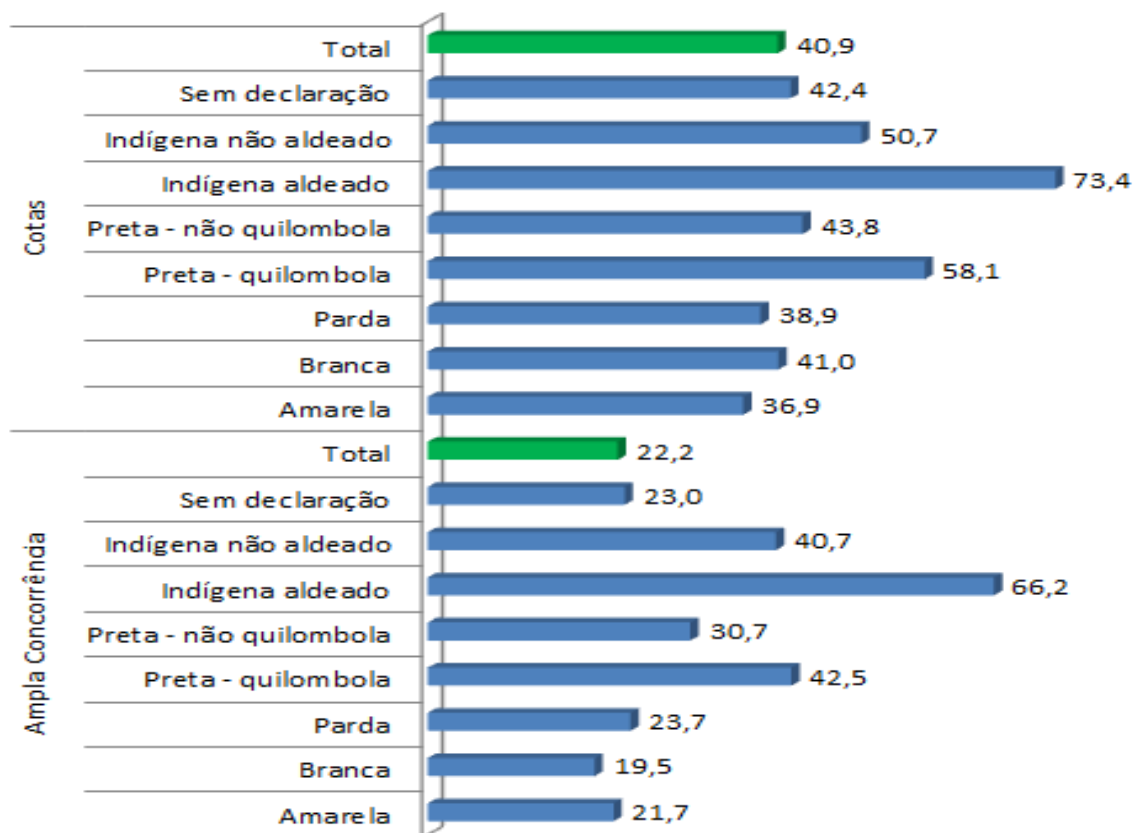
Figura 26. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e participação em programas de assistência estudantil, por região (2018).



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

Dentre aqueles/as que afirmaram participar ou ter participado de programas de assistência estudantil, destacam-se os percentuais de indígenas aldeados, pretos quilombolas e indígenas não aldeados como os mais atendidos nestes programas para ambas as modalidades de ingresso (Figura 27).

Figura 27. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e participação em programas de assistência estudantil, por cor/raça (2018).



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

No tocante à participação em programas de assistência estudantil ofertados pelas IFES (Tabela 7), o auxílio à alimentação foi o mais frequente: entre os/as cotistas (23,8%), entre os/as não cotistas (12,6%). Ingressantes por cotas têm demandado bolsa permanência das IFES (11,9%), programas de assistência para moradia (11,6%) e transporte (11,3%). Os/as ingressantes por ampla concorrência participam mais de programas de transporte (5,9%), bolsa permanência da IFES (4,5%) e moradia (4,6%). Itens como creches, esporte e lazer, inclusão digital e cultura contemplam um percentual muito baixo de estudantes em todo o país.

Tabela 7. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e tipo de programa de assistência estudantil que participa ou participou, por região (2018).

Forma de ingresso	Participação em programa de assistência estudantil	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Ampla Concorrência (AC)	Alimentação	9,4	10,8	12,8	17,9	12,1	12,6
	Moradia	3,1	4,9	4,5	6,4	2,4	4,6
	Atendimento psicológico	1,7	2,0	3,1	3,1	1,4	2,4
	Apoio pedagógico	0,6	0,7	0,8	1,2	0,2	0,7
	Atendimento médico	1,3	2,4	3,2	2,1	0,5	2,2
	Atendimento odontológico	0,5	1,3	1,9	1,4	0,3	1,3
	Transporte	5,5	3,9	6,8	7,9	5,9	5,9
	Creche	0,5	0,3	0,2	0,3	0,1	0,3
	Esporte e lazer	0,6	0,8	1,5	1,1	0,9	1,0
	Cultura	0,5	0,6	1,4	1,4	0,6	1,0
	Deficiência	0,1	0,1	0,1	0,0*	0,1	0,1
	Inclusão digital	0,3	0,4	0,3	0,4	0,1	0,3
	Promisões	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
	Bolsa permanência da IFES	5,7	4,0	4,1	4,9	4,9	4,5
	Bolsa permanência do MEC	2,3	1,2	0,7	0,7	1,1	1,1
	Material didático	0,9	0,7	2,1	2,1	0,4	1,3

Forma de ingresso	Participação em programa de assistência estudantil	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Cotas	Alimentação	9,2	19,4	25,8	38,2	26,2	23,8
	Moradia	5,5	11,9	12,5	16,9	7,2	11,6
	Atendimento psicológico	2,2	3,2	4,9	5,7	2,2	3,9
	Apoio pedagógico	1,1	1,4	1,4	2,8	0,4	1,5
	Atendimento médico	2,9	4,5	4,4	4,0	0,9	3,8
	Atendimento odontológico	1,4	2,2	3,2	3,3	0,7	2,5
	Transporte	6,7	7,2	14,7	18,2	7,5	11,3
	Creche	0,7	0,5	0,3	0,5	0,1	0,4
	Esporte e lazer	0,7	0,8	1,7	1,5	0,8	1,2
	Cultura	0,6	0,6	1,4	1,5	0,7	1,0
	Deficiência	0,5	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2
	Inclusão digital	0,4	0,7	0,5	0,7	0,2	0,6
	Promisae ¹⁸	0,0*	0,0*	0,1	0,1	0,0*	0,05
	Bolsa permanência da IFES	10,3	7,8	15,4	13,7	12,5	11,9
	Bolsa permanência do MEC	4,9	2,7	2,4	2,5	3,1	2,9
Material didático	1,0	1,0	4,9	6,3	0,8	3,1	

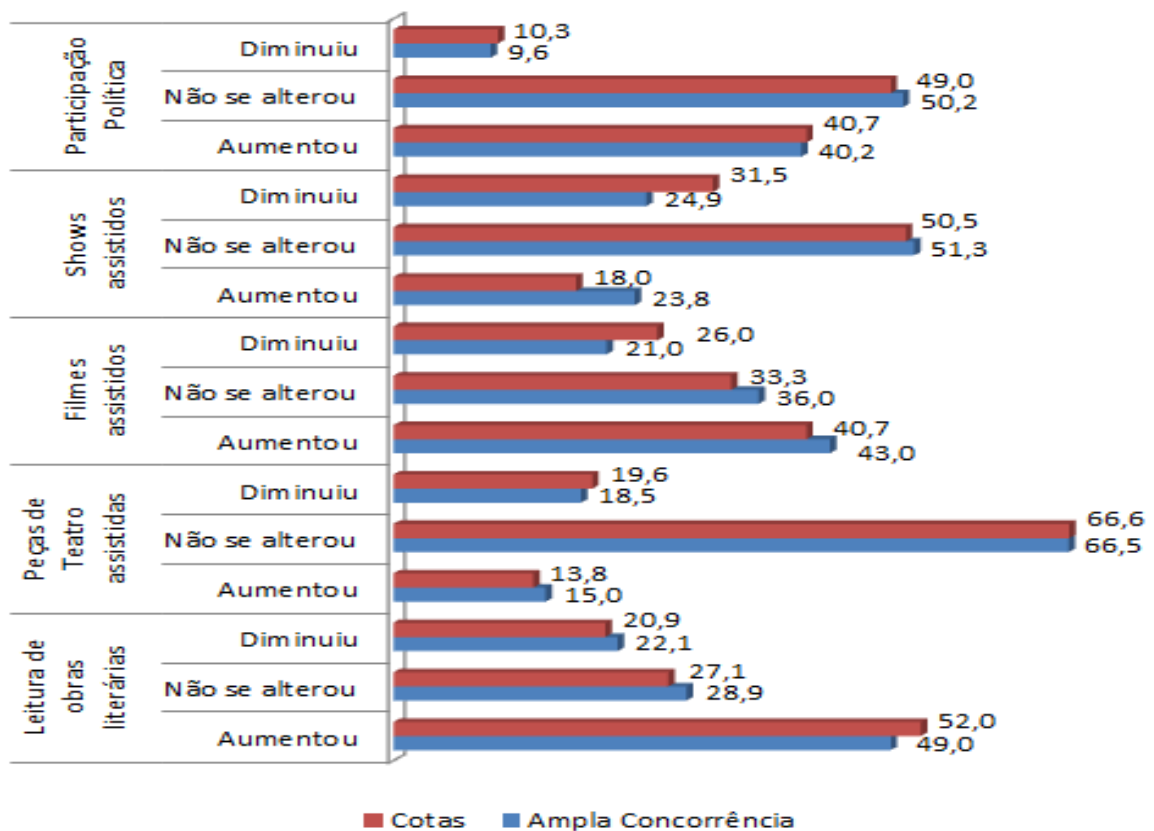
Fonte: Elaborado pelo/a autor/a a partir dos microdados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018). * não soma 0,1%.

18 O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae) tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.

5.8. Incremento cultural e participação político

A Figura 28 sumariza os resultados acerca do incremento cultural, avaliado em termos da leitura de obras literárias, frequência em peças teatrais e shows e da participação política, resultante do ingresso nas IFES. Destaca-se que dentre as atividades culturais com maior incremento entre os/cotistas estão aquelas que, geralmente, são de baixo custo financeiro, por exemplo, maior leitura de obras literárias, maior frequência de filmes assistidos e maior participação política. O incremento cultural dos estudantes, neste sentido, pode estar prejudicado não pela falta de interesse dos/as mesmos, mas sim devido às dificuldades materiais que a maioria dos estudantes das IFES brasileiras enfrenta. Como já assinalado (vide Figura 9), a maioria dos/as estudantes (70,2% [84,0% cotistas; 60,2% não cotistas]) possui renda mensal per capita de até 1,5 SM.

Figura 27. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo incremento cultural após ingresso nas IFES, por modalidade de ingresso (2018).



Fonte: Elaborado pelo/a autor/a a partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018). * não soma 0,1%.

Também chamou a atenção os elevados percentuais daqueles/as que informaram que, em seu percurso acadêmico nas IFES, não foram alteradas a frequência em teatros (muito provavelmente devido ao alto custo desta atividade cultural e baixa ou nenhuma oferta em campus do interior), em shows e participação política. Por outro lado, foi observado baixo engajamento dos/as estudantes com grupos, organizações e/ou associações diversas que, a princípio, não demandam investimentos materiais de seus adeptos/simpatizantes. Cerca de 70,0% não participa de nenhum dos grupos/organizações listados/as na Tabela 8, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste.

Tabela 8. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e engajamento em organizações e associações política, por região (2018).

Forma de ingresso	Engajamento em organizações/ associações diversas	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Ampla Concorrência (AC)	Movimento Artístico/cultural	3,5	4,2	4,9	5,3	4,6	4,6
	Movimento Ecológico	1,9	2,0	2,5	3,2	2,3	2,4
	Movimento Estudantil	6,8	6,2	7,4	8,1	6,2	7,0
	Movimento/org. religiosa	4,6	4,7	4,1	3,3	4,0	4,2
	Movimento Negro	1,4	1,5	1,6	1,2	1,4	1,4
	Movimento Feminista	4,1	5,1	8,2	8,6	6,6	6,7
	Movimento LGBT	2,9	3,3	4,5	5,1	4,4	4,0
	Movimento Sindical	1,0	0,8	0,6	0,8	0,5	0,7
	Partido Político	1,6	1,7	1,7	2,0	1,4	1,7
	Atléticas estudantis	5,7	2,9	7,6	6,0	10,7	6,0
	Outras org./ associações	5,4	5,1	7,3	7,3	5,4	6,2
	Não participo	73,3	75,2	68,4	69,6	69,2	71,3

Forma de ingresso	Engajamento em organizações/ associações diversas	Regiões					Total Brasil
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Cotas	Movimento Artístico/cultural	3,4	3,8	4,4	4,7	3,9	4,1
	Movimento Ecológico	1,7	1,7	2,0	2,6	1,8	2,0
	Movimento Estudantil	7,7	7,5	7,9	9,8	7,7	8,1
	Movimento/org. religiosa	4,9	5,3	4,8	3,6	4,5	4,7
	Movimento Negro	3,2	3,0	3,9	3,2	3,7	3,4
	Movimento Feminista	3,6	4,3	7,2	8,4	6,0	5,9
	Movimento LGBT	2,8	3,5	4,9	5,8	5,0	4,3
	Movimento Sindical	0,7	0,7	0,5	0,6	0,4	0,6
	Partido Político	1,2	1,6	1,5	1,9	1,2	1,5
	Atléticas estudantis	5,6	2,8	6,5	5,7	10,1	5,5
	Outras org./ associações	5,5	4,5	6,2	6,6	4,7	5,5
	Não participo	72,8	75,6	70,0	69,5	69,9	71,9

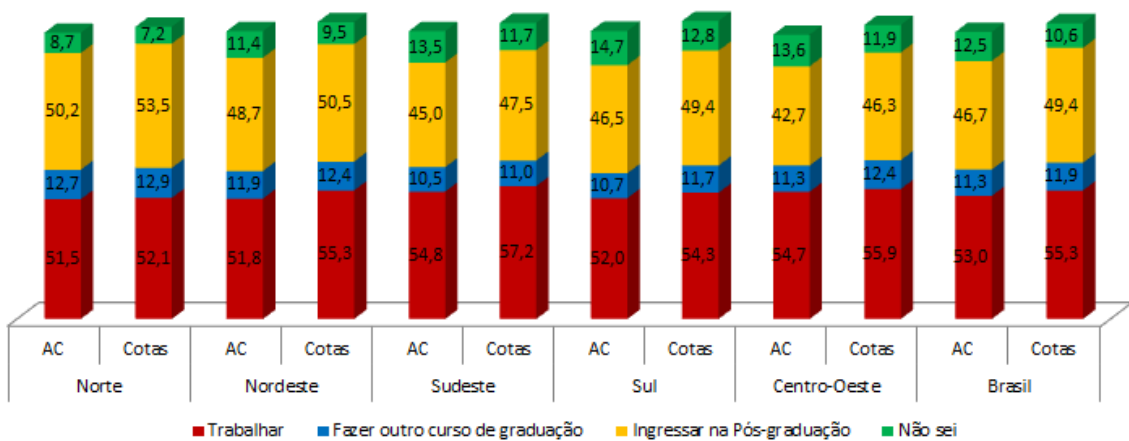
Fonte: Elaborado pelo/a autor/aa partir dos microdados da V Pesquisa Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Dentre aqueles/as as estudantes que relataram ter alguma participação/engajamento junto a grupos, organizações e/ou associações (Tabela 8), entre os cotistas destaca-se a participação junto ao movimento estudantil (8,1%); movimento feminista (5,9%) e atléticas estudantis (5,5%); entre os não cotistas: movimento estudantil (7,0%), movimento feminista (6,7%) e atléticas estudantis (6,0%). No

5.9. Perspectiva de futuro

A Figura 28 informa que 53,0% dos/as estudantes que ingressaram pela modalidade ampla concorrência pretende trabalhar após a obtenção do diploma na graduação, enquanto 46,7% pretende ingressar na pós-graduação. Quando o ingresso se faz por cotas, 55,3% pretendem trabalhar após se formar e 49,4% desejam continuar seus estudos de pós-graduação. Estes resultados sinalizam para a importância de políticas de pós-permanência relativas à continuidade nos estudos, especialmente na implementação de pós-graduação nos cursos/instituições, bem como, no fomento à adoção da política de cotas e de fomento na pós-graduação.

Figura 28. Percentual válido de estudantes da graduação, segundo forma de ingresso na IFES e perspectiva de futuro após se formar, por região (2018).



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

Tais resultados se refletem na distribuição por regiões dessas duas categorias: trabalhar e cursar uma pós-graduação. Percentuais aproximados são encontrados quando a opção foi fazer outra graduação: ampla concorrência = 11,3% e cotistas = 11,9%. Tem-se ainda que entre os/as de ampla concorrência 12,5% não sabem o que fazer, e 10,6% dos cotistas também estão indecisos quanto ao seu futuro imediato.

6. Considerações finais

“Injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todos os lugares”

Martin Luther King

A publicação deste Caderno - parte da grande pesquisa sobre as instituições de ensino superior no Brasil, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da ANDIFES na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, comprometida com a sociedade - ocorre no auge da maior crise sanitária do mundo, a epidemia do COVID-19.

Em decorrência de tudo que se modificou nas sociedades pelo mundo e, em especial, pelo que a população brasileira tem sido obrigada a enfrentar pelo posicionamento desidioso do governo federal, que desconsiderou todas as orientações das ciências no que dizia respeito à preservação da vida, bem como à revelia das regulamentações da Organização Mundial de Saúde, o impacto sobre a população está sendo gigantesco. Em todo o mundo ocasionou milhões de mortes e um esfacelamento das estruturas sociais.

A sucessão de erros de encaminhamento e a ocorrência de posturas públicas irresponsáveis deixaram em risco toda a sociedade, mas, em especial, aquelas pessoas que, expostas às condições precárias de vida e acesso ao bem comum, tiveram suas vidas consideradas prescindíveis no jogo político de poder e representatividade.

A educação que amalgama a sociedade, através da cotidianidade das instituições de ensino da educação infantil ao ensino superior, viu-se profunda e diretamente afetada, especialmente no que se refere às condições concretas de continuidade dos vínculos objetivos entre as instituições e os/as estudantes, da relação de ensino e aprendizagem e da própria condição de manutenção dos vínculos, especialmente para aqueles coletivos que dependem de uma rede de serviços (transporte, alimentação, recursos públicos estaduais/municipais) para a presença nas instituições.

É bem sabido que na educação básica em comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, urbanas populares periféricas, o ensino noturno e a educação infantil tiveram sua permanência não apenas ameaçada, mas profundamente afetada pela conjuntura instalada pela pandemia e pelas decisões políticas e instituições que dela decorreram. Na educação superior, estudantes cotistas, estudantes em cursos fora de sede, em polos de oferta, ou no fluxo nacional favorecido pelo ENEM/SISU, também foram diretamente impactados pela suspensão das atividades acadêmicas.

[...] Gestores públicos devem valer-se do conhecimento e não da mera opinião. Não têm o direito de fazer apostas políticas com a vida do conjunto dos cidadãos que devem proteger e ter em conta em atos e manifestações. Em um momento como este, em estágio reconhecido de pandemia, não têm o direito de orientar a população contrariando as medidas das autoridades científicas e sanitárias constituídas. Voltar as costas ao conhecimento produzido por cientistas de todo mundo e aos mais destacados pesquisadores de nossas universidades, sobretudo num momento como o que vivemos, constitui-se em atitude irresponsável que trará o preço elevado e irreparável de vidas humanas. (SILVA, 2020, s/p)

Os obstáculos impostos foram corajosamente enfrentados pelas instituições públicas, pelos coletivos, pelas comunidades e pelas pessoas. Pronunciamentos institucionais, manifestações públicas, mobilizações comunitárias, atos individuais se multiplicaram em defesa da proteção da vida e da responsabilização dos poderes constituídos como promotores das medidas que poderiam vir a assegurar os meios de resguardar o direito básico à vida e os dele decorrentes como a saúde e a educação.

AANDIFES pronunciou-se repetidas vezes, indicando os obstáculos enfrentados pela comunidade acadêmica, destacando a situação dos/as estudantes, sem desconsiderar que dificuldades que se assemelhavam eram também enfrentadas por seus/suas servidores docentes e técnicos. A Presidente da Comissão de Desenvolvimento Acadêmico, Educação à Distância e Avaliação da Andifes, Reitora Joana Angélica Luz (UFSB), afirmou:

[...] A situação de vulnerabilidade de uma parcela significativa dos estudantes; as condições de acesso à banda em algumas regiões, onde não há disponibilidade de oferta de serviços de internet; a resistência de uma parcela dos docentes em função do risco de precarização do ensino e da carreira docente; a necessidade de capacitação dos docentes que não possuem familiaridade com ambiente remoto para fins de ensino aprendizagem, entre outros. [...] Sem dúvida, há locais em que a infraestrutura de rede de dados é bastante precária e mesmo se disponibilizando chips ou equipamentos para acesso não há disponibilidade técnica. [...] tem sido um enorme desafio, mas as instituições estão se adaptando através de cursos de capacitação para os docentes e técnicos e por meio da disponibilização de equipamentos e internet para os estudantes em situação de vulnerabilidade. Para dar conta disso, torna-se necessário um aporte de recursos nos orçamentos das instituições, uma vez que já há um déficit orçamentário para lidar com as obrigações já existentes nas instituições independente da pandemia. (Entrevista, Reitora Joana Angélica Luz, UFSB, 04/08/2020)

A permanência dos/a estudantes do ensino superior público brasileiro que sempre foi um desafio, tornou-se ainda mais urgente e segue sendo uma arena desafiadora para as políticas públicas e institucionais.

Assegurar a permanência qualificada¹⁹, aquela que envolve a integração dos princípios de excelência acadêmica, as políticas de assuntos estudantis e as práticas de promoção da qualidade de vida, respeitadas as máximas da inclusão da diversidade e da representação social dos segmentos presentes nas instituições, seguramente podem ser elencados entre os avanços que a implantação das Ações Afirmativas gerou no contexto das universidades brasileiras.

Entendemos que tais avanços representam uma potente sinalização de modificação do eixo de políticas públicas e institucionais que se viram tensionadas, não mais apenas de fora, mas, principalmente, pela presença interna real de membros ativos de representações de segmentos étnico-raciais, socialmente sub-representados e/ou segregados nas esferas de poder e decisão.[...] Falamos portanto, de um lugar social de construção e difusão do conhecimento que seja implicado com a história, produzida com e pela co-participação dos atores/atrizes sociais. (ALVES, NASCIMENTO, 2018, p.52-55)

A análise do perfil dos/as estudantes que ingressaram nas IFES por algum Programa de Reserva de Vagas (Cotas) foi realizada no presente Caderno a partir de uma perspectiva comparada àqueles/as que ingressaram por ampla concorrência.

Os resultados indicaram não haver grandes diferenças entre os dois grupos na maioria das variáveis avaliadas. No geral, observamos que o público de graduandas/os das IFES brasileiras, em 2018, era majoritariamente composto por estudantes do sexo feminino, oriundas/os da escola pública, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, autodeclaradas/os negras/os.

No entanto, ainda numa perspectiva comparada, notamos que a situação de permanência dos cotistas nas IFES tende a ser mais complexa e desafiadora, uma vez que: (1) os/as estudantes cotistas tinham menor inserção no mercado de trabalho; (2) a faixa de renda no trabalho entre os cotistas é mais precária – cotistas recebem menos no trabalho, seja em âmbito nacional ou regional; (3) pais, mães e mantenedores dos lares dos cotistas apresentam menor escolaridade e menor renda.

Ao avaliar estas variáveis, considerando as diferentes regiões do país, observamos que os/as estudantes das regiões Norte e Nordeste, no geral, são os que necessitam de maior atenção no que tange à assistência estudantil para garantir sua permanência na universidade. Isto implica no aporte de recursos financeiros, no fortalecimento da política de Assistência social e na criação de programas que integrem diferentes instituições em uma rede de oferta de serviços demandados pela comunidade estudantil.

19 Permanência qualificada integra a atenção às demandas materiais da permanência, à formação científica, sócio-política, de protagonismo e representação dos/as acadêmicos/as. A esse respeito ver a Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da UFRB. www.ufrb.edu.br.

Quanto à participação dos/as estudantes em diferentes atividades acadêmicas, observamos elevados percentuais de não participação em nenhuma atividade ou programa acadêmico diversificado - no geral, os cotistas são os que menos se envolvem em atividades acadêmicas variadas. Dentre aqueles que participam de atividades acadêmicas remuneradas, os/as cotistas representam o menor percentual. A participação em programa de mobilidade estudantil nas IFES é restrita, sobretudo entre os/as cotistas.

No país como todo, observa-se menor mobilidade nacional e internacional entre os/as cotistas. Observamos ainda a baixa participação em programas de assistência estudantil nas IFES brasileiras - estes programas (sobretudo auxílio à alimentação) alcançam mais os estudantes cotistas, embora também assistam aos não cotistas. Destaca-se ainda ganhos importantes no que tange ao capital cultural dos estudantes, cotistas e não cotistas), cujo incremento de leitura de obras literárias, maior frequência de filmes e shows assistidos e maior participação política após o ingresso nas IFES tem sido algo considerável.

Diante deste perfil é de salutar importância destacar que os/as estudantes das IFES, mesmo com dificuldades estruturais para se manterem nas universidades, dado o baixo investimento público em políticas e programas de assistência estudantil nos últimos anos, tem conseguido demonstrar bom desempenho em avaliações oficiais. Na contramão destes resultados, conforme apontado no Relatório da V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018 (FONAPRACE, 2019), o volume de recursos do PNAES repassado às IFES vêm diminuindo gradativamente desde o ano de 2016 - com recursos da ordem de R\$ 1.030.037.000,00 em 2016 para R\$ 957.178.952,00 em 2018 (FONAPRACE, 2019, p. 3).

Ao analisar os recentes microdados divulgados pelo INEP acerca do desempenho dos estudantes no ENADE 2019, observamos que, de um total de 8.367 cursos avaliados (dentre os quais 6.377 eram ofertados em IES privadas e 1.426 cursos em IFES), 69,8% dos cursos que receberam os melhores conceitos de qualidade (conceitos 4 e 5) são oriundos de IFES e apenas 14,5% de IES particulares – estas últimas tiveram a maioria dos seus cursos avaliados com os conceitos 2 (38,4%) e 3 (40,5%), que descrevem níveis de qualidade inferiores. Quando o desempenho dos estudantes das IFES é analisado por região, observamos que a região Sudeste lidera o ranking de cursos melhor avaliados no país com os conceitos 4 e 5 (81,7%), seguida pela região Sul (71,7%), Nordeste (69,6%), Centro-oeste (64,1%) e Norte (37,3%).

Outro importante indicador de qualidade divulgado é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que mensura o valor agregado

pelo curso ao desenvolvimento dos/as estudantes concluintes considerando o desempenho do/a estudante no Enem e Enade.

Em 2019, 26,9% dos cursos das IFES obtiveram os melhores conceitos IDD (4 ou 5); entre os cursos oriundos de IES privadas, 18,9%. O percentual de cursos com conceitos 4 ou 5, considerando todas as IFES, foi de 27,0%; nas regiões: Sul = 33,8%; Nordeste = 28,0%; Sudeste = 24,0%; Centro-Oeste = 23,4%; Norte = 22,0%.

Estes resultados oficiais da avaliação da qualidade da Educação Superior no Brasil, somado à importância democratizante da política de acesso e de interiorização do ensino superior (Figura 10), ratificam e reforçam a importância das IFES na formação de qualidade no país diante de um cenário de sucateamento, desvalorização das universidades públicas e corte de orçamento anunciadas. Segundo dados divulgados na PLOA de 2021, o Ministério da Educação (MEC) planeja cortar R\$ 994,6 milhões em despesas discricionárias (não obrigatórias) para IFES no orçamento de 2021. Cortes desta magnitude certamente trarão impactos negativos nos programas de assistência estudantil, inviabilizando, para muitos, a permanência na universidade.

Esta realidade concreta precisa ser enfrentada com a participação comprometida e engajada da comunidade acadêmica, dos movimentos sociais, das comunidades e de cada sujeito de direito, o que por certo fará desse desafio um cenário de construção dialógico e propositivo, com inovações que se farão desde o lugar da consolidação da vivência e das práticas coletivas de equalização nas IFES, promovendo a pregnância das Políticas Afirmativas²⁰, fazendo conexões para a construção de um outro pacto social, um ethos acadêmico, efetivamente alicerçado na democratização, na justiça e na equidade, o que necessariamente passa pela prática equalizadora das Ações Afirmativas.

Os dados apresentados nas pesquisas do IBGE, INEP e FONAPRACE nos permitem inferir que é um equívoco afirmar que o processo de inclusão promovido pelas Políticas Afirmativas no Ensino Superior, em sua ampla magnitude, para os grupos historicamente subrepresentados - pretos, pardos, indígenas, com renda per capita média mensal de 1 salário mínimo e meio, oriundos das escolas públicas -, pode implicar em uma redução dos padrões de qualidade e na meritocracia tão cara a alguns setores. O que está demonstrado à míude, e de forma contundente, é a necessidade de contínuo

20 Pregnança das Políticas Afirmativas implica Este princípio significa a admissão que a política de reparação, de promoção da equidade étnico-racial penetra as políticas e práticas institucionais, nos atos ordinários do fazer institucional, integrando, articulando, organizando o cotidiano, e interferindo, como um conceito fundante nas deliberações, nos posicionamentos e concepções da gestão pedagógica e administrativa, servindo de lastro para o projeto coletivo de promoção da equidade pela via da educação, assumido pela instituição. (JESUS, 2007).

aprimoramento e entrelaçamento entre as políticas democratizantes do acesso, da permanência, da pós-permanência e das ações afirmativas.

É igualmente necessário um contínuo e progressivo aperfeiçoamento das práticas institucionais por meio de políticas e práticas de monitoramento, acompanhamento e avaliação da implementação da reserva de vagas. Bem como o desenvolvimento de mecanismos que visem a coibir as fraudes no sistema de cotas.

Diante dos resultados deste estudo sobre o perfil dos/as estudantes cotistas do ensino superior federal brasileiro, reafirma-se a importância da política de assuntos estudantis e comunitários, a relevância do financiamento que assegura a assistência estudantil, a permanência e a construção do êxito dos/as estudantes.

Demonstra também a necessidade de um ethos universitário construído com as presenças desses sujeitos de direito na universidade. Estas presenças, por certo, impactarão na assunção de novos direitos, no conhecimento de diferentes cosmovisões e epistemologias diversificadas, que contribuirão para a formação e construção de conhecimentos que descolonizam, conectam e integram saberes/saberes-fazer, e, assim, mais se adequarão à polifonia presente nas universidades e no fazer acadêmico contemporâneo.

7. Referências

ALVES, Rita de Cassia Dias P. de. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. As políticas Afirmativas no Currículo, na Formação universitária: a pregnancy na UFRB, IN: GARCIA, Maria de Fátima, SILVA, José Antonio Novaes da. Africanidades, Afrobrasilidades e processo (des)COLONIZADOR – Contribuições à implementação da lei 10.639/03. João Pessoa, Editora da UFPB, 2018, p. 51-74.

ALCÂNTARA. Itamires Lima Santos. Itinerâncias acadêmicas de estudantes negras/os do Curso de Serviço Social na UFBA e suas experiências formativas no âmbito do currículo. PPGEISU/IHAC/UFBA, Dissertação de Mestrado 2019.

BECKER, Kalurea Léia. MENDONÇA, Mário Jorge. Avaliação de Impacto do PROUNI sobre a performance na academia dos estudantes. 2512, Brasília, Ipea, outubro de 2019.

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. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. 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. Brasília, 2016.

BRASIL. Senado Federal. Novo Fundeb será maior e terá caráter permanente. www.senado.leg.br .Publicado em 25.08.2020. Acessado em 23/09/2020.

CARVALHO, José Jorge. A Política de Cotas no Ensino Superior. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. INCTI/PINCT/CNPq/MCTI/UNB/MEC, Brasília, 2016.

COSTA, Fabíola Marinho; OLIVEIRA, Roberval Passos; MEIRELES, Everson Cristiano de Abreu; SANTANA, Luciana Alves Alaíde. Diversidade entre docentes das instituições de educação superior brasileiras. Revista Educação, Psicologia e Interfaces. Dossiê Inclusão e Diversidade. Volume 3, p. 67-82, 2019. doi: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.150>

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Belo Horizonte: FONAPRACE, 112p. 1997.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Brasília: FONAPRACE, 88p. 2004.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília: FONAPRACE, 66p. 2011.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Uberlândia: FONAPRACE, 291p. 2016.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES – 2018. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília: FONAPRACE, 318p. 2019.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA(INCT-I/UnB). Estudo de perfil e desempenho de concluintes de cursos de graduação que acessaram a universidade pública por programa de reserva de vagas e realizaram o ENADE nos anos de 2015-2017. INCT-I/Universidade de Brasília: Brasília, 2019. Relatório não publicado,

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 08/10/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 08/10/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informativo n. 41. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acessado em 23/09/2020.

JACCOUD, Luciana, BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil – um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. Políticas Afirmativas e Formação acadêmica: uma perspectiva de ação. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, ALVES, Rita de Cássia Dias P. Currículo e Formação – diversidade e educação das relações étnico-raciais, Cruz das Almas, 2010.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Os rumos da Universidade Pública brasileira: perspectivas sobre as políticas afirmativas e a autonomia universitária. Palestra proferida na 17ª. Reunião das Regionais Norte - Nordeste. Brasília, FONAPRACE/ANDIFES, 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (org.). Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no Ensino Superior Brasileiro. Belo Horizonte, Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

LUZ, Maria Angélica Guimarães da. Não há possibilidade de retorno das aulas presenciais nesse momento”, afirma presidente da Comissão de Desenvolvimento Acadêmico, Educação à Distância e Avaliação da Andifes. Entrevista. Disponível em <http://www.andifes.org.br/>. Publicada em 04/08/2020. Acessada em 19/10/2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo. N. 1 edições, 2018.

MASIERO, André Luis. “Psicologia das raças” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2002, vol.22, n.1 [cited 2021-02-11], pp.66-79. Disponível em <<http://www.scielo.br/> ISSN 1414-9893. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000100008>.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Texto para discussão 2487. A desigualdade racial da pobreza no Brasil. Ipea. Brasília, Rio de Janeiro, julho, 2019.

OLINDA, Fátima Mira Magalães Palmeira de. A perspectiva étnicorracial na formação da/o Psicóloga/o: caminhos para uma atuação dialogada com demandas cotidianas. PPGEISU/OIHAC/UFBA, Dissertação de Mestrado. 2019.

RIOS e MELLO, Estudantes e docentes negros/as nas instituições de ensino superior: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil. Disponível em www.geledes.org. Publicado em 19/11/2019 Acessado em 19/10/2020

RISTTOF, Dilvo. Inclusão compromete a qualidade. Disponível em <http://portal.inpeau.ufsc.br/inclusao-compromete-a-qualidade/>. Sem data de publicação. Acessado em 19.10.2020.

ROCHA, Natanael Conceição. A pregnancy das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: narrativas implicadas sobre pertencimento étnicorracial e permanência estudantil. Salvador. PPGUIU/IHAC/UFBA, 2019. Dissertação de Mestrado

SANTANA, L. A. A.; MEIRELES, E.; CARVALHO, J. J. Acesso às Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras após a lei de cotas. Revista FAEEBA, v. 28, p. 127, 2019.

SANTANA, Jusciney Carvalho. Tem preto de jaleco branco? Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas no Curso de Medicina da UFAL (2005-2015), Maceió. EdUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade do século XIX- para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez, 2004.

SILVA JR., Hédio. Reflexões sobre a aplicabilidade da legislação anti-racismo. In Gilberto Vergne Sabóia e Samuel Pinheiro Guimarães (orgs.). Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA, João Carlos Salles Pires da. Presidente da Andifes. Nota ANDIFES. Publicado em 25.03.2020. <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nota-da-andifes-sobre-pronunciamento-do-presidente-da-republica/> Acessado em 19.10.2020.

SILVA, Fernanda Maria da. Professores(as) negros(as) na educação superior: LEAFRO – um estudo de caso. 80 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Flavia F. S.; DOURADO, Priscila Maria de Sousa; GUILLAUMON, Siegrid. Gestão, relações de poder e docentes negras: a percepção do racismo e do padrão estético contemporâneo na atuação e na subjetividade de docentes negras em instituição de ensino pública e privada do distrito federal. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. p. 1-15.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Arial
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<http://cegraf.ufg.br>

