



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**MILENA DE OLIVEIRA SANTOS**

**COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS:  
DESIGUALDADE NO ACESSO E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL  
EM 2010 E 2016**

**CAMPINAS  
2018**

MILENA DE OLIVEIRA SANTOS

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: DESIGUALDADE  
NO ACESSO E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL EM 2010 E 2016

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Demografia.

*Orientadora: Joice Melo Vieira*

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA MILENA DE OLIVEIRA SANTOS,  
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. JOICE MELO VIEIRA.

Campinas  
2018

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1485-952>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

Santos, Milena de Oliveira, 1992-  
Sa59c Cotas raciais nas universidades federais brasileiras : desigualdade no acesso e estratificação horizontal em 2010 e 2016 / Milena de Oliveira Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Joice Melo Vieira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Universidades e faculdades - Brasil. 2. Políticas públicas - Brasil. 3. Inclusão social. 4. Ensino superior - Brasil. 5. Cotas raciais. I. Vieira, Joice Melo, 1980-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Racial quotas in the brazilian federal universities : inequality in access and horizontal stratification in 2010 and 2016

**Palavras-chave em inglês:**

Universities and colleges - Brazil

Public policy - Brazil

Social inclusion

Higher education - Brazil

Racial quotas

**Área de concentração:** Demografia

**Titulação:** Mestra em Demografia

**Banca examinadora:**

Joice Melo Vieira [Orientador]

Ana Silvia Volpi Scott

Marcia Regina de Lima Silva

**Data de defesa:** 28-06-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Demografia



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos Trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, composta pelas Professoras Doutoradas a seguir descritos, em sessão pública realizada em 28 de junho de 2018, considerou a candidata Milena de Oliveira Santos aprovada.

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Joice Melo Vieira

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Silvia Volpi Scott

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcia Regina de Lima Silva

*A Ata de Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.*

*Dedico essa dissertação a todas as minhas mais velhas, que passando ou não pela experiência universitária, muito me ensinaram para a vida.*

## AGRADECIMENTOS

Esses agradecimentos deveriam versar sobre nunca se sentir sozinho e (re)existir. Mereceria um livro, mas se limita a poucas palavras.

Assim, gostaria de agradecer àqueles que nunca me abandonaram e ressignificam a todo instante a minha existência nesse mundo: Obrigada à meus pais, Regina e Jaime. Vocês foram e nunca deixaram de ser fundamentais em minha vida.

Agradeço também a todas as mulheres guerreiras da minha família e de tantas outras que sempre me mostraram a força, determinação e coragem que possuímos já de nascimento de guerreiras.

Agradeço à Elísio Barros Avidago. Se não fossem suas mãos habilidosas eu já não estaria aqui.

Aos companheiros de sempre Diane, Paloma, Alan, Karine, Taciane, Carla, Natalia e Milena. Não fosse o incentivo e suporte de vocês nada disso seria possível.

À Pedro meu mais sincero obrigada pelas eternas e intermináveis conversas, pelos conselhos, carinho e companheirismo compartilhados. A caminhada não tem sido fácil e nem romantizada, mas temos escolhido seguir juntos o caminho que traçamos.

O meu muito obrigada aos integrantes de todas as gerações do Núcleo de Consciência Negra da Unicamp. Vocês foram meu alicerce e meu porto seguro durante períodos turbulentos da vida. Sou feliz por dividir a minha experiência com vocês nesse mundo.

À Camila, Beatriz e Letícia obrigada por aguentarem minhas madrugadas de barulho e falta de sono para que o término da dissertação fosse possível a tempo.

Agradeço imensamente e sem nenhuma pretensão de ter as palavras adequadas a minha orientadora Joice Melo Vieira. Com você eu aprendo mais do que escrever ou ser pesquisadora. Aprendo enquanto ser humano, enquanto conselheira, enquanto verdadeiramente professora e tantas outras denominações que poderia a ti atribuir. Como disse a muitas pessoas, mas nunca a você: Joice, você é a melhor orientadora que eu poderia ter durante essa fase da minha vida. Muitíssimo obrigada!

Por fim, agradeço a coorte de 2016, em especial à Caio e Luiza, que resistiu bravamente diante dos desafios impostos pela vivência nesse curso tão exigente.

Vocês todos me ensinaram a ‘pisar devagarinho’ nesse lugar e a conquistar espaço, conhecimento e respeito. Demonstraram que ‘eu não ando só’ e que minhas lutas são também coletivas.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio de auxílio financeiro, me possibilitou a execução desta dissertação de mestrado e a continuidade de meus estudos. Ressalto aqui, a importância do financiamento de pesquisas em todas as áreas do conhecimento no Brasil e mundo.

Agradeço também as professoras Marcia Regina de Lima Silva e Marta Maria do Amaral Azevedo pelas contribuições no exame de qualificação e as professoras Ana Silvia Volpi Scott e Luciana Conceição de Lima pela disponibilidade em juntar-se as contribuições direcionadas a este trabalho.

À todos os funcionários do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, em especial a Adriana que me tanto me ajuda desde antes do ingresso no curso de Demografia, e tantas outras pessoas colegas e amigas, que não me atrevo a citar nomes com medo de esquecer-me de alguém, meu mais sincero obrigada. Eu não teria chego aqui sem cada um de vocês.

As minhas avós, minhas Marias e aos meus avôs Josés, meu eterno amor e admiração. Sei que não importa onde estejamos, estamos ligados em legados a serem cumpridos. Este é apenas o começo, eu lhes garanto.

Com amor,  
Milena.

*O racismo patriarcal heteronormativo apostou que não teríamos o que dizer. Perdeu! Somos filhas e filhos da cultura onde a palavra tem muitos poderes. Com ela, narramos o mundo que vemos e vivemos. Expomos as atrocidades. Mas, através dela, somos vozes orquestradas para a mudança. Aprender e ensinar são motores – AXÉ – de luta. E, para você, um convite!*

*Jurema Werneck,  
Coordenadora Executiva da Anistia Internacional Brasil*

## RESUMO

O objetivo desse trabalho é mapear e qualificar o quanto o acesso de estudantes pretos e pardos às universidades federais avançou após a implementação de políticas de cotas em 2012. Nas últimas décadas, a proporção de pretos e pardos com curso superior completo já se encontrava em crescimento, tal como estava ocorrendo com a população brasileira como um todo, como resultado da ampliação do número de concluintes em outras etapas do ensino e do próprio sistema universitário, impulsionado, sobretudo, pela multiplicação de universidades privadas. Para melhor compreender o fenômeno, trabalha-se com dois conceitos-chave: estratificação vertical e horizontal na educação. O primeiro conceito diz respeito ao diferencial de acesso a cada nível educacional, pensados de forma hierarquizada. Quanto mais elevado for o nível educacional, menor o acesso dos grupos em desvantagem social comparativa, sendo esse um traço marcante de sociedades altamente desiguais. Já a estratificação horizontal diz respeito a disparidades dentro de um mesmo nível de ensino. Os grupos sociais em desvantagem social até se inserem em níveis educacionais superiores, porém em cursos de menor prestígio e menores chances de mobilidade socioeconômica se comparado a seus pares procedentes de grupos privilegiados. Os dados analisados são provenientes dos censos da educação superior realizados entre 2010 e 2016; também se utiliza de forma complementar dados do censo demográfico de 2010. Em linhas gerais, as universidades federais apresentam resultados positivos quanto ao combate à estratificação vertical, contudo, a estratificação horizontal dá mostras de ser mais difícil de ser vencida. Há áreas do conhecimento em que persiste a alta concentração de estudantes brancos, justamente aquelas que podem promover maior empregabilidade e ganhos financeiros.

**Palavras-chave:** Universidades e faculdades – Brasil. Políticas públicas – Brasil. Inclusão social. Ensino superior – Brasil. Cotas raciais.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is mapping and qualifying how the access of black and brown students to federal universities advanced after the affirmative policies implementation in 2012. In the last decades, the proportion of black and brown students with complete university studies is increasing. The same tendency is observed for the Brazilian population in general. It is result of the crescent number of graduated students in previous educational stages and in reason of the expansion of private universities too. This research works with two fundamental concepts: vertical and horizontal stratification in education. The first concept concerns to differential of access to each educational level, assuming how hierarchical the system is. A common characteristic in unequal societies is that higher educational levels are reserved to more advantageous social groups (white and richer, for example). By other hand, horizontal stratification concerns to disparities inside the same educational level. Disadvantageous groups are inserted in the higher educational levels, but in the less prestigious carriers and with smaller chances of socioeconomic mobility comparatively to your peers from privileged groups. The data is from the higher education census realized between 2010 and 2016; additionally the data from the demographic census of 2010 is used too. In general lines, federal universities present positive results when we consider the action against to vertical stratification, however, the horizontal stratification is harder of to be surpassed. There are knowledge areas which the high concentration of white students, exactly in the carriers with potential of bigger impregnability and better economic gains.

**Key words:** Universities and colleges – Brazil. Public policy – Brazil. Social inclusion. Higher education – Brazil. Racial quotas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> – Distribuição das vagas nas universidades e institutos federais brasileiras segundo a “lei de cotas” .....	45
<b>QUADRO 1</b> – Áreas do conhecimento segundo a OCDE .....	54
<b>QUADRO 2</b> – Variáveis selecionadas dos Censos do Ensino Superior 2010 e 2016 .....	57
<b>QUADRO 3</b> – Variáveis selecionadas do Censo Demográfico de 2010 .....	59

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Brasil, 1872 – 2010: taxa de analfabetismo.....	30
<b>GRÁFICO 2</b> – Brasil, 1960 – 2010: taxa de analfabetismo por raça/cor.....	31
<b>GRÁFICO 3</b> – População brasileira, 2010: distribuição percentual dos grupos etários segundo raça/cor.....	61
<b>GRÁFICO 4</b> – Brasil, 2010: comparação entre as estruturas etárias dos grupos raciais.....	62
<b>GRÁFICO 5</b> – Brasil, 2010: porcentagem de pessoas alfabetizadas por raça/cor e sexo.....	64
<b>GRÁFICO 6</b> – Brasil, 2010: proporção de pessoas com ensino superior completo (25+ anos) por raça/cor e sexo.....	65
<b>GRÁFICO 7</b> – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes de todos os anos de universidades federais que ingressaram em suas instituições via sistema de cotas.....	67
<b>GRÁFICO 8</b> – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes ingressantes de universidades federais nos respectivos anos em suas instituições via sistema de cotas.....	68
<b>GRÁFICO 9</b> – IES Federais brasileiras: proporção de estudantes ingressante segundo turno do curso e ano.....	69
<b>GRÁFICO 10</b> – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes ingressantes nas universidades federais segundo raça/cor.....	71
<b>GRÁFICO 11</b> – Brasil, 2009-2016: proporção de casos válidos para o quesito raça/cor dos estudantes ingressantes nas universidades federais.....	72
<b>GRÁFICO 12</b> – IES federais: Proporção de cotistas por Unidade da Federação para os anos de 2010 e 2016.....	85
<b>GRÁFICO 13</b> – IES federais, 2010 e 2016: Razão de sexo segundo área específica do curso.....	96
<b>GRÁFICO 14</b> – IES federais, 2010 e 2016: razão de grupos raciais segundo área específica do curso.....	98
<b>GRÁFICO 15</b> – IES federais, 2010: quadrante de interação entre as variáveis de raça e sexo.....	99
<b>GRÁFICO 16</b> – IES federais, 2016: quadrante de interação entre as variáveis de raça e sexo.....	100

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Entradas de imigrantes no Brasil segundo as principais nacionalidades (1872-1972).....	27
<b>TABELA 2</b> – Brasil, 1960-2010: distribuição da população de 25+ anos dos diversos grupos de raça/cor segundo nível educacional alcançado.....	37
<b>TABELA 3</b> – Brasil, 2010: razão de dependência segundo raça/cor.....	63
<b>TABELA 4</b> – Brasil, 2010 e 2016: Idade média e mediana dos ingressantes nas IES segundo sexo, reserva de vaga e raça/cor.....	70
<b>TABELA 5</b> – Taxa média geométrica de crescimento anual do número de ingressantes e de ingressantes cotistas nas IES federais no período 2010/2016 segundo raça/cor.....	73
<b>TABELA 6</b> – Distribuição dos alunos ingressantes cotistas brancos, pardos e pretos segundo tipo de reserva de vaga utilizada para entrar no ensino superior.....	74
<b>TABELA 7</b> – Avaliação dos percentuais de reserva de vaga estabelecidos em lei e os verificados entre estudantes ingressantes das IES federais em 2016.....	76
<b>TABELA 8</b> – Avaliação dos percentuais de reserva de vaga estabelecidos em lei e os verificados na população de estudantes das IES federais em 2016.....	77
<b>TABELA 9</b> – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Norte em 2010 e 2016.....	78
<b>TABELA 10</b> – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Nordeste em 2010 e 2016.....	79
<b>TABELA 11</b> – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Centro-Oeste em 2010 e 2016.....	80
<b>TABELA 12</b> – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Sudeste em 2010 e 2016.....	81
<b>TABELA 13</b> – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Sul em 2010 e 2016.....	84
<b>TABELA 14</b> – Região Norte: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	86
<b>TABELA 15</b> – Região Nordeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	87
<b>TABELA 16</b> – Região Centro-Oeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	88
<b>TABELA 17</b> – Região Sudeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	89
<b>TABELA 18</b> – Região Sul: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	90
<b>TABELA 19</b> – Região Norte: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	91
<b>TABELA 20</b> – Região Nordeste: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	92
<b>TABELA 21</b> – Região Centro-Oeste: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....	93

**TABELA 22** – Região Sudeste: Proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....94

**TABELA 23** – Região Sul: Proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010.....95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANASEM – Avaliação Nacional Seriada dos Estudantes de Medicina

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENCE – Escola Nacional de Ciências Estatísticas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

IF CATARINENSE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IF FLUMINENSE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IF GOIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

IF SERTÃO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

IF SUL DE MINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IF FARROUPILHA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSEMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IF Sul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

IME – Instituto Militar de Engenharia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISCED – International Standard Classification of Education

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PcD – Pessoas com Deficiência

PNAD – Pesquisa por Amostra de Domicílios

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Restauração e Expansão das Universidades Federais

REVALIDA – Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos

SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UF – Unidade da Federação

UFABC – Fundação Universidade Federal do ABC

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFCA – Universidade Federal do Cariri  
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFCSPA – Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFESBA – Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFGD – Fundação Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA – Universidade Federal de Lavras  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Fundação Universidade Federal do Tocantins

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha E Mucuri

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVASF – Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES RACIAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO FORMAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
1.1 Breve panorama histórico sobre as relações raciais no Brasil.....	25
1.2 A educação da população negra no Brasil.....	29
1.3 A educação superior no Brasil e a inserção dos negros na universidade.....	35
1.4 O princípio de cotas étnico-raciais nas universidades: história e estado da arte .....	40
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
2.1 Fontes de dados.....	49
2.2 Escolhas metodológicas.....	50
2.3 Variáveis selecionadas.....	56
2.4 Construção dos indicadores.....	59
<b>CAPÍTULO 3 – OS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTRATIFICAÇÃO VERTICAL E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL .....</b>	<b>60</b>
3.1 A composição da população brasileira segundo raça/cor e educação.....	60
3.2 Análise do perfil dos ingressantes no ensino superior federal: como opera a estratificação vertical? .....	66
3.3 Estratificação horizontal: uma análise da composição racial dos ingressantes nas distintas áreas específicas do conhecimento.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar uma visão crítica acerca do funcionamento da política de cotas nas universidades federais brasileiras, assim como contribuir para a discussão acerca de tal política mundialmente conhecida e debatida.

Tal projeto de pesquisa foi concebido à luz da discussão acentuada sobre cotas étnico-raciais a partir da greve de 2016 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Naquele momento eu, Milena de Oliveira Santos, iniciei a minha participação junto ao Núcleo de Consciência Negra da Unicamp ao qual faço parte desde então. Participo ativamente, tanto quanto o possível, das discussões nas assembleias dos estudantes e naquelas que acomodam os três setores da universidade (alunos, funcionários e professores).

A partir dessa experiência eu, que inicialmente havia ingressado na pós-graduação em Demografia com o propósito de trabalhar na intersecção entre as áreas de gênero e ambiente estudando mulheres em cooperativas de material reciclável, percebi que, dado o meu esforço e engajamento em debater as cotas, havia ali uma ótima questão a ser explorada.

Quando meu interesse ainda estava centrado na temática das trajetórias e condições de vida das trabalhadoras de cooperativas de material reciclável, eu já havia percebido uma forte presença de mulheres negras nessa atividade na cidade de Campinas; fato que me aproximou bastante da questão racial não só da cidade como do país. Contudo, minha motivação para a pesquisa mudou radicalmente a partir de minha vivência ao longo das discussões sobre a possível (até então) implementação de cotas raciais na Unicamp. De comum acordo com a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joice Melo Vieira, um novo projeto foi delineado, dessa vez totalmente centrado no debate sobre as questões raciais no Brasil tendo como foco primordial o acesso à universidade via cotas e a inserção dos negros em diferentes carreiras.

Desde o princípio reconheço aqui aspectos importantes sobre o meu lugar de fala e sobre os olhares aos quais me dedico: sou mulher, negra, pobre. Fui a única mulher negra ingressante no curso de Ciências Sociais na turma de 2011 pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e também a única ingressante com essas características na turma de mestrandos em Demografia no ano de 2016 pela mesma universidade. Tenho sido agente política ativa para a implementação e discussão de um projeto de cotas étnico/raciais nas universidades estaduais paulistas USP e Unicamp.

Diante de tudo e consciente de meu papel enquanto pesquisadora, expressei nesse texto a tentativa de despir-me tanto quanto possível de quaisquer preconceitos e subjetividades, de modo a apresentar visões distintas sobre o processo de implementação e gerenciamento da política de cotas não apenas no Brasil como também no mundo.

Assim, esse trabalho se propõe a analisar, a partir de uma visão demográfica, a distribuição das vagas no ensino superior público federal e o tipo de inserção que os negros e indígenas têm na universidade. Para tanto se assume como critério de mensuração a presença deles nas diferentes áreas do conhecimento, assim como categorizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Diante disso, estuda-se a composição da população brasileira segundo escolaridade e cor e a distribuição das vagas no ensino superior público federal.

O trabalho tem como enfoque a inserção nas universidades federais a partir da lei de cotas e para tanto se utiliza, principalmente, do conceito de estratificação vertical para além de se propor a uma discussão sobre chamada a estratificação horizontal, tendo-se em vista as diferentes áreas de carreiras possíveis. Por estratificação vertical entende-se a falta ou dificuldade de acesso a um nível hierarquicamente superior de educação. Já por estratificação horizontal o que se considera é a diferença de acesso, em um mesmo nível de ensino, a cursos que são vistos em diferentes posições de prestígio social.

Tais conceitos são usados com o intuito de apontar se de fato a população negra tem conseguido acessar as universidades públicas brasileiras de âmbito federal e se esse acesso tem acontecido de forma espalhada entre os cursos, de modo a garantir a entrada dessas populações em cursos diferentes, quaisquer sejam eles.

A principal questão que move a escrita dessa dissertação é a que se segue: *As cotas étnico-raciais reconfiguram a estratificação vertical e horizontal no ensino superior?*

Desse modo o objetivo geral deste trabalho é entender em que medida tal política contribui para a quebra da estratificação vertical e se ela é capaz de eliminar a estratificação horizontal existente durante muito tempo na educação superior brasileira.

Essa dissertação é composta por três capítulos para além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo apresenta uma discussão histórica sobre o processo de saída da escravidão para o trabalho livre assalariado, tendo como foco principal o lugar do negro na

sociedade à época e seu acesso diferencial a entidades escolares. O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada. Especial atenção é dada à descrição das potencialidades e limites da fonte de dados utilizada nessa dissertação: o Censo da Educação Superior dos anos 2010 e 2016 e o Censo Demográfico de 2010. No terceiro capítulo são expostos e discutidos os resultados obtidos, seguindo-se, por fim, a conclusão.

# **CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES RACIAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO FORMAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA**

## **1.1 Breve panorama histórico sobre as relações raciais no Brasil**

No Brasil, as condições de vida da população negra são substancialmente diferentes daquelas da população branca. Hoje é consenso que esse cenário é produto dos sucessivos desdobramentos da própria história brasileira. Desde o início da formação do país, o projeto que pautou a ocupação do território teve como fundamento relações de dominação e forte hierarquização. Assim, ao longo de toda a história colonial, os europeus estiveram no topo da hierarquia social detendo o poder sobre a força de trabalho, a vida e os corpos de membros de populações autóctones e migrantes forçados trazidos da África. À medida que a ocupação do território se consolidou, e a despeito das profundas mudanças históricas vivenciadas pelo país, os privilégios de uns e as desvantagens sociais impostas a outros se estendeu aos seus descendentes. As desigualdades outrora existentes entre colonizadores europeus, africanos escravizados e povos autóctones foram reeditadas assumindo a cor da pele como proxy de posição na hierarquia social, deduzindo-se que quanto mais escura a tez de uma pessoa, provavelmente menor seria o seu status social.

A escravidão foi legalmente aceita e praticada no Brasil desde o século XVI até o século XIX, e se caracterizou pela exploração da mão-de-obra de africanos e de seus descendentes na condição de escravos.

Já a população indígena foi tratada até meados dos anos de 1970 como uma população que deveria ser assimilada aos costumes e padrões ocidentais (AZEVEDO, 2008). Nesse sentido, a população que habitava o que hoje conhecemos como território brasileiro, que inicialmente era ocupado exclusivamente por indígenas, transformou-se com a vinda dos portugueses, alterou-se mais uma vez com a migração forçada de um contingente enorme de africanos; e a partir do século XIX, tornou-se ainda mais complexa do ponto de vista étnico-racial, com abertura do Brasil à migração italiana, espanhola, alemã, e procedente de países asiáticos, árabes e do leste da Europa. O tráfico de escravos durou até o ano de 1850 e introduziu cerca de 4 milhões de africanos nessa condição na população brasileira (PATARRA, 2011).

No que diz respeito à origem geográfica, a maior parte da população negra escravizada que migrou forçadamente para o Brasil era proveniente de Angola, Moçambique, Madagascar e

Congo. Esse fluxo foi canalizado principalmente para o Rio de Janeiro e Bahia (LIVI-BACCI, 2002). Segundo Livi-Bacci (2002), os negros (entre livres e escravos) representavam mais de 60% da população brasileira em 1798. Contudo, o mesmo autor aponta que as altas taxas de mortalidade, moderada taxa de natalidade e baixa taxa de uniões desse grupo explicam sua reduzida taxa de crescimento populacional. Deve-se ressaltar, abrindo espaço ao controverso, que não há consenso na literatura de que as taxas de nupcialidade da população negra tenham sido necessariamente baixas em todas as regiões do país e ao longo de toda a história. Estudos produzidos na demografia histórica documentam que o casamento entre negros livres, escravos e libertos não era tão raro assim, sendo por vezes até estimulado pelas autoridades locais (SLENES, 1988; CUNHA, 2009; 2017).

Após o fim da escravidão intensificou-se a migração europeia incentivada pelo Estado brasileiro visando pôr em marcha um processo de embranquecimento da população nacional, baixo a justificativa de obter mão-de-obra qualificada (BASSANEZI, 1995). A chegada de uma nova leva de migrantes europeus esteve concentrada entre os anos de 1870 e 1930. Estima-se que naqueles anos entraram no Brasil cerca de 4 milhões de pessoas, que se dirigiram, principalmente, para as regiões sul e sudeste do país, onde foram inseridas como mão-de-obra (ou como proprietários) no setor agrícola, industrial, em empregos urbanos e na construção de estradas (PATARRA, 2011). Entre 1930 e 1972, foram acrescentados à população brasileira pouco mais de um milhão de novos imigrantes (BASSANEZI, 1995).

A Tabela 1 apresenta os contingentes de imigrantes segundo nacionalidade que o Brasil recebeu entre o final do século XIX e boa parte do século XX.

**TABELA 1** – Entradas de imigrantes no Brasil segundo as principais nacionalidades (1872-1972)

Período	Portugal	Itália	Espanha	Alemanha	Japão	Outros	Total	%
1872-1879	55027	45467	3392	14325	-	58126	176337	3,3
1880-1889	104690	277124	30066	18901	-	17841	448622	8,4
1890-1899	219353	690365	164293	17084	-	107232	1198327	22,4
1900-1909	195586	221394	113232	13848	861	77486	622407	11,6
1910-1919	318481	138168	181651	25902	27432	123819	815453	15,2
1920-1929	301915	106835	81931	75801	58284	221881	846647	15,8
1930-1939	102743	22170	12746	27497	99222	68390	332768	6,2
1940-1949	45604	15819	4702	6807	2828	38325	114085	2,1
1950-1959	241579	91931	94693	16643	33593	104629	583068	10,9
1960-1969	74129	12414	28397	5659	25092	51896	197587	3,7
1970-1972	3073	804	949	1050	695	9017	15588	0,3
1872-1972	1662180	1622491	716052	223517	248007	878642	5350889	100,0

Fonte: Adaptada de: Levy (1974).

Diferentemente dos africanos inseridos no Brasil mediante migração forçada, os europeus que se dirigiram para o país eram, por definição, migrantes econômicos em busca de melhores condições de vida e/ou enriquecimento. A migração europeia para o Brasil, na segunda metade do século XIX, ocorre em grande medida em razão da expansão do capitalismo, de mudanças políticas e da fase que aquele continente se encontrava no processo de transição demográfica. Havia um excedente populacional inclinado a migrar para as Américas. Esses europeus, muitas vezes, já chegavam ao Brasil com contratos de trabalho remunerado, eram empresários que já dispunham de meios próprios para desenvolver seus negócios, ou tinham o acesso à terra garantido pelo Estado brasileiro. Ou seja, de partida, já se tratava de um grupo populacional capitalizado e integrado em condições muito mais vantajosas ao sistema produtivo do que negros livres, escravos e libertos (BASSANEZI, 1995).

No decreto nº 258, de 20 de julho de 1890, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e Francisco Glicério, é claro o favorecimento da entrada de migrantes europeus no Brasil frente às pessoas nascidas em outros continentes:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do

Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas<sup>1</sup>.

A justificativa, ao menos do ponto de vista discursivo, para sustentar essa preferência, é a intenção de “preservar” e “desenvolver” traços já presentes na sociedade brasileira que teriam sido, teoricamente, herdados dos europeus:

Uma outra questão pendente que ocupam grande espaço nas discussões entre os diferentes setores da sociedade brasileira desde meados do século XIX, refere-se à entrada, ou não, no Brasil, de imigrantes chineses, japoneses e asiáticos em geral. As restrições a esses grupos encontravam-se respaldadas nas implicações socioculturais do movimento migratório, que, para amplos setores da sociedade brasileira deveria reforçar o alicerce europeu desta sociedade já marcada pela escravidão. Com momentos de recuo e avanço, as restrições perduraram até depois da Segunda Guerra Mundial. O decreto de 18.09.1945, que regulamentou a entrada de imigrantes no Brasil, especificava “a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais desejáveis de sua ascendência europeia” (ALENCASTRO, 1988, p. 51 *apud* BASSANEZI, 1995, p. 5).

Embora europeus, africanos e indígenas ocupassem posições muito distintas na hierarquia social ao longo da fundação da nação brasileira, isso não impediu que houvesse intensa mestiçagem, tornando-se essa fusão até mesmo um ideal de Estado. Em *Casa Grande & Senzala* (1933), Gilberto Freyre descreve essa mescla de “raças”<sup>2</sup> como uma construção harmoniosa e idealizada de uma sociedade não discriminatória.

Contudo, posteriormente surgem críticos como Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959); Thomas Skidmore (1976) e Edward Telles (2012) que apontam que Freyre reforçava o mito da democracia racial, de modo a parecer que não havia discriminação e hierarquização entre brancos e negros. Pode-se dizer que o mito da democracia racial minimizou as desigualdades entre os diversos grupos de raça/cor, ou mesmo as naturalizou. Um desdobramento dessa perspectiva no pensamento social brasileiro creditou as diferenças sociais quase que exclusivamente à questão de classe, mais do que à questão étnico-racial.

Na contramão deste pensamento, Fernandes e Bastide (1959), entre outros autores, desenvolveram inúmeros trabalhos mostrando que a situação do negro no Brasil não era explicada

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

<sup>2</sup> É importante salientar que, no Brasil, ao tratarmos de raça e sobre a complexidade das relações entre brancos e negros, não nos referimos, de modo algum, às questões biológicas, e sim à dimensão social e política que o conceito adquiriu em tal debate (GOMES, 2005). Nesse sentido, Bailey (2013) aponta que raça é uma construção social multidimensional e, sendo assim, é afetado por questões como, por exemplo, renda e ancestralidade.

apenas por uma questão de classe, pois em comparação com indivíduos do mesmo grupo social, negros acumulavam, e acumulam até os dias atuais, desvantagens sistemáticas em relação à população branca.

Munanga e Gomes (2006) também nos dão importante contribuição. Dissertam sobre o momento imediatamente posterior ao fim da escravidão e um regime de desigualdades que persiste até os dias atuais, com enfoque na resistência negra durante todo esse período. Eles explicam os contornos do pós-abolição e abordam quatro marcos importantes na luta dos negros pela efetivação de sua cidadania no Brasil: 1) revolta da Chibata; 2) Frente Negra Brasileira; 3) Teatro Experimental do Negro; e 4) movimento de mulheres negras. A revolta da chibata clamava contra castigos dentro do serviço militar na Marinha do Brasil. Já o surgimento da imprensa negra com o lançamento de vários jornais, evidenciava a articulação e letramento de parte da população negra, destacando-se o surgimento da Frente Negra Brasileira, que tinha intensa atuação em prol da educação. O terceiro marco mencionado pelos autores é o surgimento, a partir de um movimento de redemocratização, do Teatro Experimental do Negro. Esse grupo lançou o jornal “Quilombo” e militou pela libertação cultural do povo negro em diversas vertentes.

Os mesmos autores destacam a resistência negra durante a ditadura militar instaurada em 1964. Assim, eles apontam que, nos anos 1970, o movimento dos trabalhadores se alia ao movimento negro. Este segundo tenta mostrar-lhes que é necessário lutar contra o racismo, e não apenas contra as desigualdades de classe, incentivando assim a inclusão da pauta racial no debate travado pelos movimentos de esquerda ou mais progressistas.

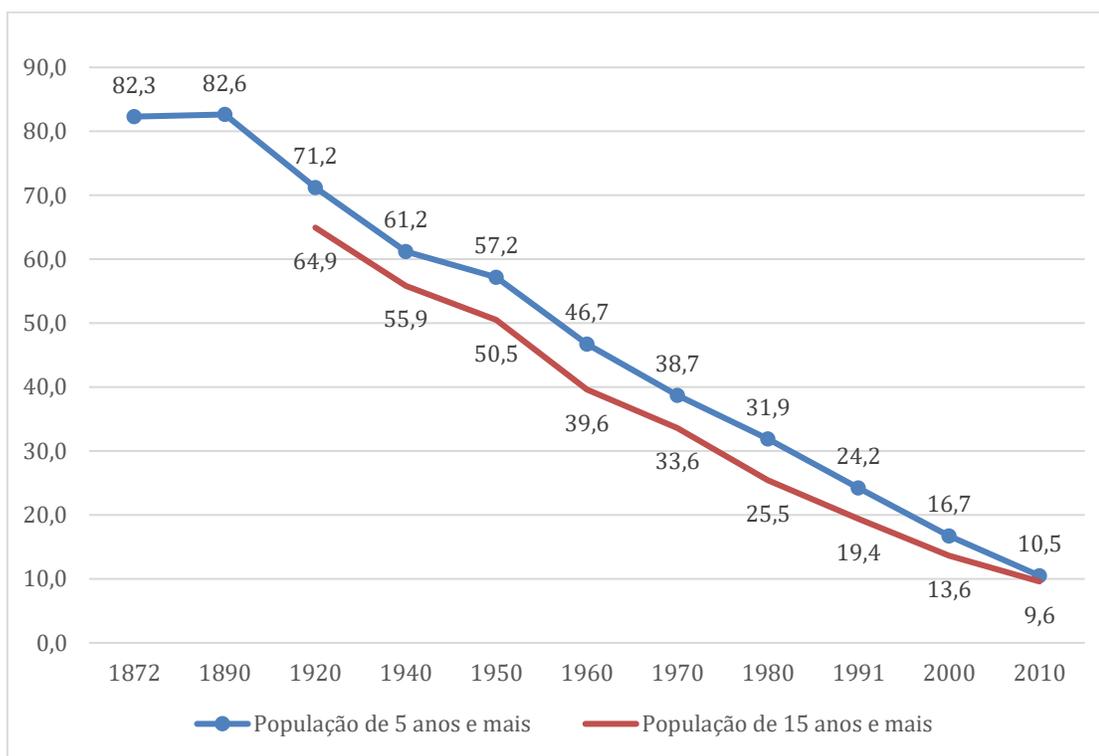
Ainda de acordo com Munanga e Gomes (2006), o Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978, a partir da junção de várias organizações em um ato de protesto em frente ao teatro municipal de São Paulo. Deve-se salientar que desde a sua origem, a educação foi uma bandeira de luta do MNU. Nas próximas seções, explora-se como as desigualdades raciais também marcaram o acesso diferenciado ao sistema educacional formal.

## **1.2 A educação da população negra no Brasil**

Quando se observa as séries históricas sobre analfabetismo no Brasil, salta aos olhos como a esmagadora maioria da população brasileira era composta basicamente por analfabetos até meados do século XX. Ainda assim, de acordo com o gráfico 1, é perceptível que o início da redução do analfabetismo coincide com a passagem do século XIX para o XX, um período marcado

por importantes transformações, como o fim da escravidão, a proclamação da república e intensificação dos fluxos migratórios internacionais, por exemplo. Apesar da tendência de contínuo avanço dos indicadores de alfabetização da população durante toda a primeira metade do século XX, em 1950, mais da metade dos brasileiros não sabia ler e escrever. Entre os anos 1950 e 2010, o cenário muda radicalmente, cerca de 9 em cada 10 brasileiros era alfabetizado em 2010.

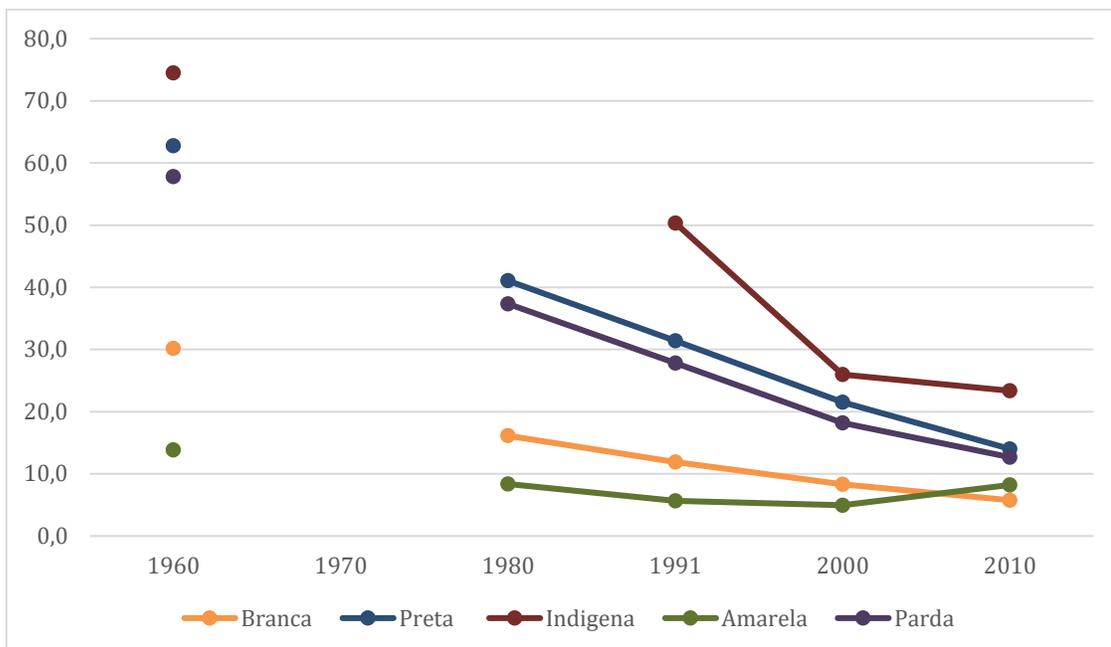
**GRÁFICO 1** – Brasil, 1872 – 2010: taxa de analfabetismo



**Fonte:** Censo Demográfico 1872-2010. Séries históricas (IBGE).

Quando se explora os níveis de analfabetismo segundo raça/cor na segunda metade do século XX, fase na qual o acesso à educação claramente melhora, nota-se que as pessoas classificadas como brancas e amarelas sistematicamente apresentam os menores índices de analfabetismo, indicando maior acesso a escolarização, tal como atestam os dados sintetizados no gráfico 2. Pretos, pardos e, sobretudo, indígenas, tardam muito mais a ver os seus índices de analfabetismo se reduzirem.

**GRÁFICO 2** – Brasil, 1960 – 2010: taxa de analfabetismo por raça/cor



**Fonte:** Censos Demográficos 1960-2010 (IBGE). Minnesota Population Center. Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 7.0 [dataset]. Minneapolis, MN: IPUMS, 2018. <http://doi.org/10.18128/D020.V7.0>.

**Observação:** No censo demográfico de 1970, a variável raça/cor foi suprimida do questionário. A informação volta a ser coletada no censo seguinte, realizado em 1980, ainda que a categoria “indígena” não tenha sido contemplada. Essa categoria volta a ser utilizada apenas em 1991.

Os gráficos 1 e 2 indicam que por um longo período da história do Brasil, diversos segmentos populacionais estiveram excluídos do sistema educacional, sendo que a própria legislação não reconhecia o direito universal à educação escolar. O presente tópico busca contextualizar o desenrolar dos acontecimentos que explicam em grande medida o comportamento desses índices.

Em 1824, a Constituição Imperial<sup>3</sup> restringia o acesso à educação primária aos cidadãos. A categoria “cidadão” era então definida como sendo todo aquele nascido em território nacional, incluindo filhos de escravos nascidos livres, pessoas libertas ou ainda filhas de pais estrangeiros, desde que esses não estivessem no Brasil a serviço de outra nação. Integravam ainda essa categoria os filhos de brasileiros nascidos no exterior cujos pais estivessem a serviço do império; os filhos “ilegítimos” de mães brasileiras nascidos no exterior e que viessem a fixar residência no império; e todos os portugueses que seguiram residindo no Brasil após a proclamação da independência. Considerando que os escravos eram desprovidos de cidadania, por conseguinte

<sup>3</sup>A primeira constituição brasileira encontra-se disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 25 maio 2018.

não lhes era estendido o direito à educação primária (GARCIA, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005 *apud* ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Os libertos não eram proibidos de estudar. Mesmo assim, em diversas províncias era proibida a presença de negros livres ou libertos em instituições escolares quando eram naturais do continente africano. Tal afirmação encontra respaldo no trabalho de Almeida e Sanchez (2016, p. 236-237), quando afirmam:

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época.

Apesar desses entraves legais, de acordo com Santos (s/d, p. 2):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania livre, tanto durante o período do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber nos moldes das exigências oficiais? Os estudos realizados<sup>4</sup> apontam que não de forma *massiva*, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criaram suas escolas, receberam instrução informal de pessoas escolarizadas, adentraram na rede pública, asilos de órfãos e escolas particulares.

No ano de 1827 é decretada a Primeira Lei Geral de Ensino, que designava a criação de colégios públicos nas vilas mais populosas e permitia a inserção de meninas no sistema de ensino público (LONGO, 2015). Salienta-se que aqui apenas se “permitia” o acesso das meninas aos estabelecimentos públicos. A obrigatoriedade do ensino também para o sexo feminino foi fixada apenas em 1882 (VEIGA, 2008). O tratamento desigual entre a população das cidades maiores e aquela das áreas rurais e pequenos conglomerados urbanos, também acirrou o fosso educacional entre a elite branca de um lado, e brancos pobres, pardos e pretos livres, libertos e escravos de outro. Além disso, em 1834 a educação básica era de responsabilidade das Assembleias Provinciais, que priorizavam a abertura de escolas em zonas mais desenvolvidas das cidades, dificultando o acesso de crianças pobres e que morassem longe dos estabelecimentos de ensino (HORTA, 1998; OLIVEIRA, 2004; VEIGA, 2008).

---

<sup>4</sup> Abbade e Souza (1996); Cunha (1999); Muller (1999); Cunha (1999); Romão (1999) dentre outros.

Embora o Estado não se comprometesse em oferecer o ensino primário público e gratuito sem ressalvas para toda a população, a preocupação com a questão ganhava importância no debate governamental. Uma evidência nessa direção é a inclusão de questões sobre nível educacional no Censo de 1872, quando se indagou sobre a frequência escolar da população com idade entre 6 e 15 anos; e sobre a alfabetização da população em geral (OLIVEIRA, 2001).

Em 1878, por meio de um decreto, é permitida a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos em cursos noturnos. Deve-se salientar que a escolaridade obrigatória foi sempre pensada para crianças e adolescentes de até 14 anos no máximo, independentemente da cor da pele, como aponta a própria formulação da questão utilizada no censo de 1872 mencionada acima.

Após a proclamação da República em 1889, as questões educacionais, principalmente no que diz respeito ao acesso, não foram resolvidas de imediato. Em 1900, 75% da população era analfabeta e a maioria residia em áreas rurais do país (LONGO, 2015).

Ao longo de toda a primeira metade do século XX, coube às províncias legislar em grande parte sobre a educação escolar. Embora houvesse amplo debate sobre a educação como direito e sobre a sua importância para o futuro da nação, e mesmo que o Estado brasileiro já tivesse estabelecido a obrigatoriedade do ensino, sempre haviam exceções previstas nas legislações, que na prática livravam o Estado da responsabilidade de oferecer educação gratuita para todos. A mentalidade que predominava no aparelho estatal era de que a educação de fato para todos representaria um ônus pesado demais para os cofres públicos (HORTA, 1998). a situação começa a mudar na década de 1930, quando a educação formal passa a ser vista como condição necessária para o desenvolvimento nacional (LONGO, 2015).

Nessa mesma fase, já com alguns negros inseridos no sistema educacional, se inicia a militância de intelectuais negros tendo como objetivo ampliar o acesso à educação formal. Assim, passam a ser criadas escolas com o aporte do movimento negro brasileiro. Porém, elas nem sempre conseguiam se manter, o que comprometia a continuidade da formação escolar. Na história brasileira, a educação da população negra só passa a ser vista como vantajosa quando há um período de diminuição do fluxo migratório europeu para o país. Concomitantemente, passa a se intensificar a entrada de trabalhadores negros na indústria, setor que exige maior qualificação profissional. Sendo assim, somente em 1934 a educação escolar torna-se obrigatória independente de qualquer restrição relativa ao local de moradia, tamanho do conglomerado urbano ou outra condicionante contextual. Contudo, não se garantia vagas em escolas públicas (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Ainda que crescentemente se reconhecesse a educação como direito, foi necessário esperar a Constituição de 1946 para que a educação primária pública e gratuita fosse definida como dever do Estado (HORTA, 1998).

Ademais, muitas crianças deixavam de comparecer às aulas e, em algumas províncias como, por exemplo, em Minas Gerais no ano de 1935, foram instituídas multas para os pais que não levassem seus filhos à escola. Contudo, a ilegalidade não era acompanhada pela criação de condições favoráveis ao comparecimento à escola para essas pessoas, que em sua maioria eram negras e pobres, tendo-se em vista que as famílias mais ricas pagavam professores particulares para aulas em casa (VEIGA, 2008).

Somente em 1971, durante o governo militar, é que a escolaridade obrigatória deixa de ser o ensino primário de 4 anos para abarcar o dito “Primeiro Grau”, que compreendia oito anos de escolaridade e deveria ser cumprido entre os 07 e os 14 anos de idade. Também se institui a realização de vestibulares para o ingresso nas universidades, utilizando-se a justificativa de que as vagas eram escassas (HORTA, 1998; SANTOS, 2003; HILSDORF, 2005).

Todo o período pós-redemocratização, assumindo como marco a Constituição de 1988, consolida a visão de que a educação é um direito inviolável e de que é dever do Estado oferecer o ensino público e gratuito para aqueles anos fixados como obrigatórios. O grande salto é a progressiva ampliação do que se considera “obrigatório”, e o dever do Estado de garantir a oferta de serviços educacionais mesmo para o público fora da faixa etária de escolaridade compulsória. Através da Emenda Constitucional n. 59 de 2009, a educação obrigatória passa a compreender uma faixa etária um pouco mais ampliada que vai dos 06 aos 17 anos. Nesse momento, a educação básica já compreende o ensino fundamental e médio (FREITAS, 2008; KRAWCZYK, 2011).

Como balanço geral desse breve retrospecto histórico, deve-se ressaltar que, no caso brasileiro, a população negra e outras minorias políticas foram sistematicamente excluídas dos serviços básicos que deveriam ser garantidos a toda a população brasileira. Podemos perceber que a ideia de que no Brasil a discriminação racial não se deu por vias de leis é controversa. É certo que as legislações não apontaram diretamente a população negra como inferior, nem recomendava a separação entre negros e brancos, diferentemente do que ocorreu mediante leis segregacionistas na África do Sul e nos Estados Unidos da América. Contudo, até meados do século XX, não se reconhecia como dever do Estado o oferecimento de educação pública e gratuita para todos. Sempre haviam ressalvas ou exceções que desobrigavam o poder governamental de investir no

setor. Seguindo essa lógica, excluía-se, sobretudo, as populações residentes em áreas urbanas periféricas, áreas rurais e menos desenvolvidas, justamente aqueles espaços onde estavam localizados a grande maioria dos negros e dos pobres. Logo, se lei não adotava expressamente critérios raciais, por meios alternativos ela claramente privilegiou a elite branca. Seria o Estado assim responsável e conivente com o racismo institucional, onde as instituições reproduzem práticas que geram desvantagens. Entende-se aqui racismo institucional como definido por Sampaio (2003, p. 82):

Fracasso coletivo de uma organização para promover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagem à pessoa.

Assim a história brasileira foi se construindo tendo como característica a desigualdade racial, que com o desenvolvimento do capitalismo se expressa também na desigualdade de classe, mas nunca se reduziu a ela simplesmente, de modo a perpetuar o modo vigente de estrutura social. Considerando o anteriormente exposto, se faz então imperativo pensar o papel da educação em geral e da educação superior em específico (objeto dessa dissertação) em uma sociedade tão desigual desde seu nascimento.

### **1.3 A educação superior no Brasil e a inserção dos negros na universidade**

Para que se possa compreender a trajetória por busca de inserção dos negros no ensino superior é necessário que se entenda, primeiramente, a história da universidade brasileira e sua intencionalidade.

A universidade no Brasil tem sua problemática iniciada desde a colonização. Diferentemente da Espanha, em relação a suas colônias à época<sup>5</sup>, Portugal, até mesmo por questões políticas, não via como vantajosa a instalação de instituições do tipo em território brasileiro. Assim, elas foram proibidas no período colonial<sup>6</sup>. (CUNHA, 2000; VIEIRA, 2009) Somente estavam

---

<sup>5</sup> Vieira (2009) explana que países como Peru e México no ano de 1551 foram os pioneiros na América Latina na abertura de universidades.

<sup>6</sup> Havia para além da diferenciação entre os colonizadores a ideia de que os países conquistados pela Espanha possuíam cultura milenar e por isso deveriam ser conquistados e convencidos a partir de argumentos eruditos, enquanto os habitantes da terra hoje conhecida como Brasil deveriam ter sua dominação por via de aparatos eclesiásticos (FARIA, 1952 *apud* CUNHA, 1986).

autorizadas instituições de responsabilidade dos jesuítas que poderiam lecionar cursos de Filosofia e Teologia no Brasil. Enquanto isso, filhos de alguns colonos recebiam bolsas para estudar em Coimbra (CUNHA, 2000; ALBUQUERQUE FÁVERO, 2006).

Entre os possíveis motivos para a proibição e o contraste com a outra potência colonial nas Américas, é que em Portugal a disponibilidade de docentes era limitada já que as universidades se resumiam a Coimbra, num primeiro momento, e depois também a Évora, somente. Outro ponto que poderia ter contribuído a tal configuração foi o medo de levantes contra a coroa, evitando, assim, que universitários possivelmente travassem movimentos independentistas à luz das ideias do Iluminismo do século XVIII (CUNHA, 2000; ALBUQUERQUE FÁVERO, 2006).

A vinda da Corte Real para o Brasil acontece em 1808. Com a chegada dos novos moradores, são criadas instituições inexistentes até então na colônia, como por exemplo a Biblioteca Nacional. Nessa mesma época, os jesuítas foram expulsos do território colonial, trazendo assim a necessidade de reformulação do ensino existente até então. Surgem, portanto, as cátedras de ensino, com o intuito de formação de profissionais brasileiros. Nessa conjuntura, cursos isolados foram sendo formulados e oferecidos em algumas poucas cidades. Os três pioneiros foram: Medicina, Engenharia e Direito. (CUNHA, 2000)

A primeira universidade brasileira adveio de iniciativa privada e foi fundada somente em 1909 em Manaus em consonância com o ciclo da borracha, muito importante para a economia da região na época. Esta universidade foi extinguida cessado o próspero período econômico. É somente em 1920 que é inaugurada a primeira universidade pública do país. Nomeada de Universidade do Rio de Janeiro dura até os dias atuais com o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Importante se faz atentar que na história da universidade brasileira, ser de aparato estatal não significou ser democrática (CHAUÍ, 2001; CUNHA, 2004). Nesse sentido, Minto (s/d, p. 1) afirma que o caráter específico da universidade brasileira a credita um traço fortemente elitista e ainda ressalta que: “nunca tivemos uma rede de ensino superior que conseguisse atender a totalidade da população em idade de 18-24 anos”.

Mesmo após o advento da expansão do ensino superior, sobretudo por meio de instituições particulares nas últimas décadas<sup>7</sup>, pode-se perceber que os ganhos na inserção de pretos e pardos não é tão expressivo quanto os da população branca (ver Tabela 2).

**TABELA 2** – Brasil, 1960-2010: distribuição da população de 25+ anos dos diversos grupos de raça/cor segundo nível educacional alcançado

Ano	Raça/cor	Menos que o fundamental	Fundamental completo	Médio completo	Superior completo	Total
1960	Branços	91,1	5,0	2,7	1,2	100
	Pardos	98,7	0,9	0,3	0,1	100
	Pretos	99,4	0,5	0,1	0,0	100
	Amarelos	87,5	7,9	3,1	1,4	100
	Indígenas	100,0	0,0	0,0	0,0	100
	Total	93,7	3,6	1,8	0,8	100
1980	Branços	73,7	11,7	9,6	4,9	100
	Pardos	88,8	6,7	3,6	0,9	100
	Pretos	91,6	5,8	2,2	0,4	100
	Amarelos	54,2	16,0	18,2	11,6	100
	Total	80,0	9,6	7,1	3,3	100
1991	Branços	59,9	16,4	15,5	8,2	100
	Pardos	76,6	13,0	8,6	1,9	100
	Pretos	79,9	12,1	6,6	1,4	100
	Amarelos	38,7	15,2	24,5	21,7	100
	Indígenas	87,5	7,4	3,9	1,2	100
	Total	67,3	14,8	12,4	5,5	100
2000	Branços	49,9	20,4	20,3	9,3	100
	Pardos	66,2	18,8	12,8	2,2	100
	Pretos	70,5	17,4	10,1	2,0	100
	Amarelos	33,6	14,7	27,2	24,5	100
	Indígenas	70,5	17,4	10,1	2,0	100
	Total	56,9	19,6	17,1	6,4	100
2010	Branços	34,3	22,6	26,6	16,6	100
	Pardos	47,3	24,9	22,1	5,7	100
	Pretos	47,5	24,9	22,4	5,2	100
	Amarelos	34,6	20,9	25,5	19,0	100
	Indígenas	60,4	20,6	14,8	4,2	100
	Total	40,7	23,7	24,3	11,3	100

**Fonte:** IBGE (Censos Demográficos 1960-2010). Minnesota Population Center. Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 7.0 [dataset]. Minneapolis, MN: IPUMS, 2018. <http://doi.org/10.18128/D020.V7.0>.

**Observação:** No censo demográfico de 1970, a variável raça/cor foi suprimida do questionário. A informação volta a ser coletada no censo seguinte, realizado em 1980, ainda que a categoria “indígena” não tenha sido contemplada. Essa categoria volta a ser utilizada apenas em 1991.

Percebe-se que a partir da escolarização da população e da expansão e posterior universalização do ensino fundamental, passa-se a exercer pressão a outros níveis de ensino,

<sup>7</sup> Segundo o Censo do Ensino Superior, em 2010, 76,2% de todas as matrículas se davam em IES particulares, enquanto 78,3% das matrículas referentes a ingressantes no mesmo ano eram da rede particular. Já em 2016, 78,2% de todas as matrículas estavam na rede particular, enquanto a matrícula de 82,2% dos ingressantes se dava entre entidades dessa mesma categoria.

inclusive o ensino superior. Os baixos percentuais referentes a tal etapa educacional demonstram sua elitização desde o princípio (FERNANDES, 1979), que pode ser observado já pelos dados referentes ao censo de 1960.

Vê-se claramente que a inserção de amarelos e brancos acontece não apenas anteriormente no tempo, mas também em maior intensidade, tendo-se em vista a maior proporção de pessoas com ensino superior completo nesses dois grupos de raça/cor em todos os anos apresentados.

Para além da dificuldade de acesso ao ensino superior no geral, outra importante questão a ser levanta diz respeito aos cursos aos quais a população negra tem tido acesso. Nesse sentido, trabalho como o de Beltrão e Teixeira (2004) apontam para a inserção de negros, assim como de mulheres em carreiras universitárias de menor prestígio social entrelaçados por características de áreas menos masculinizadas sendo essas voltadas para questões de ensino, cuidado e serviços.

Além da referência aos cursos de ingresso dos indivíduos é fundamental que se destaque o tipo de instituição a qual a população tem tido acesso. Nesse sentido, a expansão do ensino superior nas últimas décadas após os anos 1960 – que tem como característica a expansão do setor privado –, principalmente após os anos 1990 é vista com receio por alguns estudiosos:

Na educação superior, operacionaliza-se um duplo movimento que, de um lado, reduz a educação a um mero serviço, sem qualidade, para o “consumo” das massas, e que explica a expansão indiscriminada do setor de ensino privado; e, de outro, que significa a manutenção de um ensino de relativa qualidade na rede pública, tido como de “excelência”, mas devidamente contingenciado e incapaz de suprir a demanda histórica – amplamente insatisfeita – por ensino superior no Brasil (MINTO, s/d. p. 5).

É nesse contexto de pensamentos e fatos que as cotas étnico-raciais passam a ser defendidas. Já nos anos 1970 o movimento negro começava a articular sua luta a favor da universidade pública em detrimento as privadas as quais estavam sendo direcionados a partir da política estatal de incentivo a instituições privadas que, com a forte expansão, passou a não prezar por qualidade do ensino, aumentando ainda mais possíveis diferenças de ensino e prestígio. Nos anos seguintes se organiza o Movimento Negro Unificado e logo a luta por cotas para negros nas universidades começa a ser pautada (GUIMARÃES, 2003; SANTOS, 2009). O autor aponta também que as universidades até os anos 2000 não tinham registro de cor dos estudantes e apenas a partir da luta por cotas étnico raciais é que passam a inserir quesito sobre raça em questionários

aplicados aos ingressantes nas universidades (GUIMARÃES, 2003). Mas como expresso acima, estudos, em alguma medida, poderiam se basear tendo como fonte o Censo Demográfico brasileiro, por exemplo.

Nesse sentido, a partir dos escritos de Ribeiro e Schlegel (2015) e Lima e Prates (2015) pode-se elencar como importante pressuposto teórico a ideia de que a educação pode ser um dos aparatos sociais para a saída da condição de pobreza. Assim, quanto mais qualificada a pessoa, maiores seriam suas chances de não constar no grupo de pobres do país.

Os autores trabalham com dois conceitos fundamentais: a estratificação vertical e a estratificação horizontal no ensino superior.

Por estratificação vertical entende-se que com a universalização do ensino básico e a expansão do acesso ao ensino médio, há uma forte pressão para reafirmar a diferenciação social no ensino superior. Nesse sentido acirrou-se a disputa por cada vaga no ensino superior, principalmente depois da implementação das cotas. Já a estratificação horizontal se dá por meio da assimétrica distribuição de prestígio num mesmo nível educacional. Assim, inserção desigual em cursos com maior ou menor prestígio, por exemplo, é o mecanismo que gera e mantém tal modalidade de estratificação (MONT'ALVÃO, 2016).

Análises sobre estratificação no ensino superior não são uma exclusividade brasileira. Estudos em outros países confirmam que, mesmo em países considerados desenvolvidos, como Estados Unidos, Itália, Suíça, Alemanha, entre outros, as estratificações, tanto vertical, quanto horizontal são uma realidade mesmo com o processo de expansão do sistema de ensino. Sendo assim os indivíduos são mais afetados por seu background escolar e familiar, tendo-se em vista a possibilidade de acessar serviços educacionais, sendo outras variáveis a qualidade e a configuração do ensino a qual esse indivíduo teria acesso. Para além disso, os estudos apontam que a expansão do ensino superior não é suficiente para romper a estratificação e que esse processo beneficia mais as camadas mais abastadas. Diante desse processo, as mulheres foram mais incluídas e também os negros, quando se tem em vista políticas focais a esse grupo de cor; entretanto desigualdades principalmente de classe se mantêm. Outra característica importante a ser elencada é que mesmo com a melhora na inserção de grupos anteriormente excluídos, o acesso a educação superior não garante a conclusão dos estudos (KAREN, 2002; SHAVIT; ARUM; GAMORAN, 2007; TRIVENTI, 2011; HAIM; SHAVIT, 2013).

No Brasil existem também diversos trabalhos que comprovam a presença de estratificação educacional. Destacam-se, então, Mont’Alvão (2016) e Picanço e Morais (2016) diante da discussão teórica a qual esses trabalhos se propõe. No que concerne a análise dos dados sobre estratificação para além das questões de renda, sexo e raça são apontados como categoriais importantes quando o assunto é estratificação educacional. Assim, apontam que no Brasil, o hiato de gênero no ensino superior parece ter sido superado, já que mulheres são atualmente maioria nesse nível de ensino; contudo elas, assim como os negros, se inserem em carreiras menos prestigiosas (SCHARTZMAN, 2004; OSORIO, 2013; LIMA; PRATES, 2015, RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; ARTES; RICOLDI, 2016). Contudo, uma demanda latente no país são estudos sobre a taxa de conclusão e os aspectos que influenciam não apenas o acesso, mas a permanência, vida acadêmica, conclusão e inserção profissional dos indivíduos que adentram o ensino superior.

Diante disso, faz-se necessário então verificar como está se dando a inserção dos universitários por curso<sup>8</sup>, sexo e raça segundo forma de entrada na universidade após a adoção de cotas étnico/raciais. É interessante que se pergunte se cotas raciais reforçam a estratificação horizontal. Quanto à estratificação vertical, cabe verificar se todos os estados estão conseguindo atingir o percentual previsto em lei considerando as instituições públicas e privadas e analisando, principalmente as instituições federais de ensino superior.

#### **1.4 O princípio de cotas étnico-raciais nas universidades: história e estado da arte**

As cotas raciais se configuram enquanto uma política de *ação afirmativa*. Segundo Bernardino (2002, p. 256): “Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas”.

Já para Gomes e Silva (2001, p. 90):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

---

<sup>8</sup> Diante de desafios metodológicos, nessa dissertação utiliza-se a categoria áreas específicas, retiradas de Censo do Ensino Superior. Elas não referem-se aos cursos em si, mas sim, das áreas as quais os mesmos estão inseridos.

Apresentado o conceito de ação afirmativa empregado nesse estudo, interessa-nos debruçarmos sobre o que de fato é a categoria referente à cota e mais precisamente o que são as cotas étnico-raciais. Dessa forma, é importante frisar que o que se entende como tal é a reserva de vagas ou de um percentual delas com o intuito de corrigir desigualdades, assim como apresentado pelos autores supracitados. Cota, então, se configura pela reserva de vagas às pessoas com determinadas características.

Ao redor do mundo, esse tipo de política já tem sido utilizado há bastante tempo. O primeiro país do mundo a adotar ações afirmativas com o objetivo de corrigir desigualdades raciais foram os Estados Unidos, ainda nos anos 1960, e foram pensadas inicialmente para combater discriminações no mercado de trabalho. Pouco depois, o mesmo princípio foi usado como mecanismo de equiparação de oportunidades laborais também entre homens e mulheres (DOMINGUES, 2005; OLIVEN, 2007). De acordo com Domingues (2005), tais políticas foram fruto de um longo processo de luta pelos direitos civis naquele país, tendo o movimento negro assumido protagonismo inegável nesse processo. Moehlecke (2002, p. 198) afirma que é justamente quando começam a ser revogadas as leis segregacionistas nos Estados Unidos “que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”. Na década seguinte, mais precisamente em 1976, o debate sobre ações afirmativas também ganhou força na Europa com o objetivo de fomentar igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Munanga (2007), países como Alemanha, Canadá, Inglaterra, Austrália, Malásia e Nova Zelândia também adotam cotas raciais como política de ação afirmativa para minorias.

Percebe-se, então, que a nomenclatura utilizada para se fazer referência aos programas de ação afirmativa é diversa, assim como são heterogêneas as suas possíveis configurações, a depender de qual é a natureza da disparidade social que a política se propõe a corrigir. Nesse sentido, a discussão e implementação de ações afirmativas não se deram necessária e exclusivamente em função de questões raciais, mas foram com o tempo estendendo-se a elas (OLIVEN, 2007).

Ações afirmativas foram empregadas em diversos setores para corrigir a sub-representação de determinados grupos no mercado de trabalho, na política, em programas de

qualificação profissional e no sistema educacional formal. (DWORKIN, 2001; DWORKIN, 2002) Nesse sentido cada país encaminhou e tratou a questão de formas distintas, a partir de diferentes conceituações de raça/cor e etnia. Outros aspectos como o gênero e a classe social também podem ser contemplados no desenho dessas políticas.

No Brasil o debate sobre cotas segundo raça/cor no ensino superior se deu, principalmente, a partir de 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Contudo, somente nos anos 1990 é que o tema entrou para a agenda governamental. Na época, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) várias questões sociais ligadas às desigualdades racial, de gênero e socioeconômica ganharam visibilidade devido à atuação de movimentos sociais. Em resposta à essa pressão, foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), que formalmente admite que há desigualdades raciais e racismo no Brasil (REZENDE, 2005). Nesse programa, menciona-se as ações afirmativas como forma de corrigir desigualdades, mas, segundo Santos (2014), durante o governo de Cardoso nenhum projeto de lei foi apresentado ao congresso com vistas a permitir a adoção de cotas raciais nas universidades brasileiras. O mesmo autor afirma que o governo Cardoso de fato adota ações afirmativas apenas em duas situações: 1) oferta de bolsas de estudos para negros frequentarem cursos preparatórios para a carreira diplomática; 2) oferta de bolsas para negros em cursos preparatórios para o vestibular. Ou seja, em nenhum dos casos havia reserva de vaga, apenas apoio para uma melhor preparação para competir por uma vaga. Já Moehlecke (2002) afirma que alguns ministérios também começaram a reservar 20% das vagas para funcionários negros com o argumento de que os negros deveriam ter representação em todas as esferas da sociedade, inclusive na administração pública.

De acordo com a análise crítica de Santos (2014), a contribuição do mandato de Cardoso foi mais simbólica e discursiva, considerando que o Programa Nacional de Direitos Humanos do governo de Cardoso foi um marco na história do Brasil pelo fato do termo “ações afirmativas” ter sido mencionado pela primeira vez em um documento oficial. Outros atos considerados marcantes foram a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) e a participação do Brasil Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban (África do Sul) em 2001, onde o então presidente reconheceu publicamente que haviam fortes disparidades sociais entre brancos e negros no Brasil, admitiu

ainda a existência de racismo e discriminação no país (LIMA, 2010; LIMA; RAMOS, 2017)<sup>9</sup>. Mas nenhuma intervenção ativa e de vulto teria sido feita naquele governo para mudar a situação (SANTOS, 2014). De todas as formas, foi a partir de então que o debate sobre cotas raciais foi se instalando e ganhando espaço em todo território nacional, graças também ao protagonismo do MNU.

No que diz respeito ao ensino superior, a primeira lei do gênero foi aprovada no Estado do Rio de Janeiro (MOEHLECKE, 2002). A lei n. 3708 de 09 de novembro de 2001, determinava que no processo seletivo de 2002 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) deveria adotar cotas étnico-raciais para todos os seus cursos de graduação. Salienta-se, portanto, que a UERJ foi pioneira na implementação de cotas no ensino superior público brasileiro.

Nos anos seguintes, a discussão seguiu presente no debate público e outras instituições de ensino superior aderiram a esta modalidade de política de inserção. O anexo I dessa dissertação apresenta a cronologia da implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras tal como reconstituída por Carvalho (2016). Entre 2002 e 2012, as universidades que adotaram o sistema de reserva de vagas por sua própria conta contemplaram diversos subgrupos populacionais: estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, mulheres, mulheres em situação de vulnerabilidade social, produtores ou filhos de produtores rurais que estudem Agroecologia, filhos de agricultores familiares, membros de assentamentos florestais, assentados da reforma agrária, indígenas residentes em determinadas regiões, professores indígenas, indígenas aldeados, descendentes de indígenas, quilombolas oriundos da agricultura familiar de baixa renda, servidores públicos que estudem Administração, professores de escolas públicas, filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço e refugiados políticos (CARVALHO, 2016).

Ainda em 2004, durante o primeiro mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi apresentado um projeto de lei que previa a reserva de vagas em universidades federais para estudantes egressos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas PL n. 3627/2004. Mas, segundo Santos (2014), Lula não teria usado toda sua força política para fazê-lo ser aprovado. O projeto terminou sendo arquivado anos depois em 2009. Em todo o caso, não se pode dizer que

---

<sup>9</sup> Em 1951, por meio da lei nº 1390 - também chamada lei Afonso Arinos - a discriminação racial foi considerada crime de contravenção penal em todo o Brasil. Mas é com a lei nº 7.716 de 1989 que as punições se tornam mais duras, podendo ocorrer prisão por período de 2 a 5 anos. Embora já houvesse esse aparato legal coibindo a discriminação, é a partir dos anos 1990 que o tema começa de fato a ser discutido publicamente.

nada foi feito em prol da população negra no campo da educação superior durante o seu mandato. No âmbito do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 e que previa a concessão de bolsas estudos totais ou parciais para que estudantes egressos de escolas públicas estudassem em universidades particulares, reservava um percentual de bolsas para pretos, pardos e indígenas igual ao percentual representado por estes grupos na unidade federativa da instituição de ensino (SANTOS, 2014).

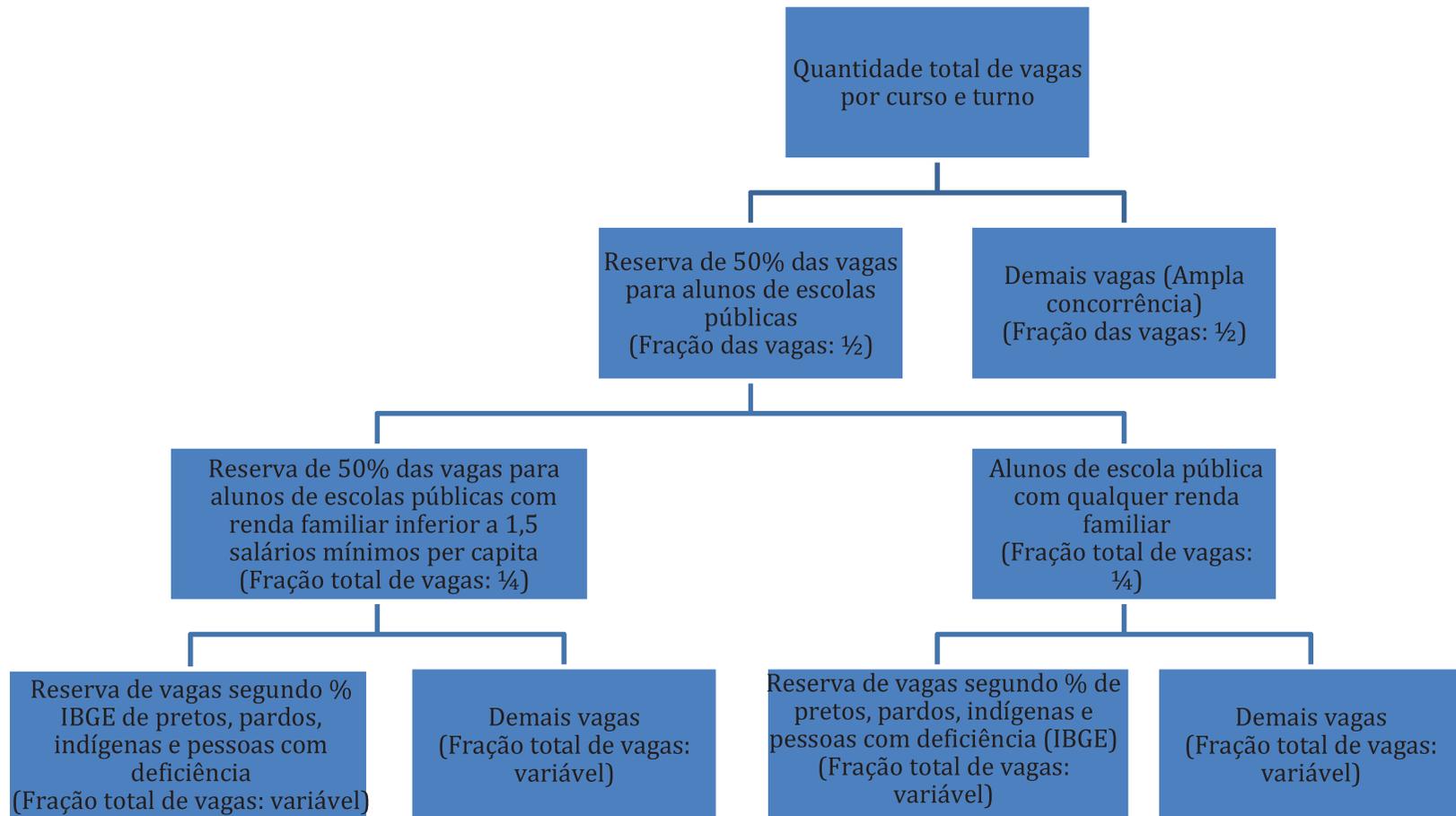
A reserva de vagas no ensino superior federal só viria a ser fixada por lei no final do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff por meio da lei n. 12.711 de 2012 (a chamada lei de cotas). A lei estabelece que em todas as universidades federais e instituições de ensino técnico federais 50% das vagas existentes deveriam ser destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. Nesse grupo procedente de escola pública 50% devem ser de baixa renda (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita). Sobre o montante de todas as vagas reservadas para estudantes de escolas públicas independentemente da renda, deve incidir percentualmente o cálculo referente a pretos, pardos e indígenas (PPI) minimamente segundo a quantificação presente em cada Unidade da Federação (UF) a partir do cálculo do último Censo Demográfico disponível, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais ao percentual já citado soma-se o do grupo de pessoas com deficiência (PcD) referente a proporção em cada unidade da federação<sup>10</sup>.

Para a implementação de cotas seguindo a lei supracitada, as instituições poderiam inserir a reserva de vagas de forma gradual durante quatro anos, iniciando em 2013 com a reserva de no mínimo 12,5% das vagas disponíveis para cada turma e curso. Em 2016, todas as instituições de ensino federais deveriam ter atingido a meta estabelecida em lei de reservar 50% das vagas seguindo a distribuição prevista. Assim, ao final do processo de implementação do sistema de reserva, as vagas estariam destinadas da seguinte maneira:

---

<sup>10</sup> Esta alteração foi incluída pela lei 13.409/2016.

**FIGURA 1** – Distribuição das vagas nas universidades e institutos federais brasileiras segundo a “lei de cotas”



**Fonte:** Lei n. 12.711 de 2012, alterada pela Lei n. 13.409, de 2016.

Contudo, seja antes ou depois da implementação da lei federal supracitada, é possível dizer que não houve intenso debate sobre a eficácia e necessidade de tal aparato estatal no Brasil. Houve muita polêmica sobre o desenho da política, se deveria considerar raça/cor, exclusivamente renda, exclusivamente estudantes de escolas públicas etc. até que se chegou ao desenho híbrido materializado no texto aprovado com força de lei. Entre os argumentos favoráveis às cotas, destacavam-se o direito de acesso à educação superior pública dos grupos sub-representados; e a necessidade de superar desigualdades estruturais. Entre os argumentos contrários, sobressaíam-se a visão de que as políticas públicas deviam ser sempre universais; o receio de fixar legalmente a raça como um diferencial social importante; e a percepção de que todos os problemas sociais do país derivavam das desigualdades entre classes, sendo essa a questão a ser enfrentada, ao invés de discutir diferenciais de raça/cor.

Nesse sentido, Paixão (2008) aponta que as correntes teóricas que argumentavam contra a implementação de cotas étnico-raciais baseavam-se nas seguintes vertentes: liberal, democrático-racial, nacionalista, culturalista contemporânea, funcionalista, marxista e geneticista. Possuindo aspectos em comum, mas também importantes divergências. Em linhas gerais, essas correntes apresentavam argumentos que se baseavam na defesa do mérito como elemento único de seleção; na crença em uma pretensa democracia racial; no medo de que abordar a questão racial poderia quebrar a coesão social ou cultural; na visão de que a igualdade enquanto um princípio constitucional não permitiria fazer distinção entre os indivíduos, nem mesmo por discriminação positiva; e na ideia de que num país mestiço como o Brasil é praticamente impossível estabelecer de modo claro e inquestionável se uma pessoa é branca ou negra.

Entre os que se posicionavam contra as cotas estavam intelectuais que em 2006 assinaram um manifesto público na tentativa de evitar a reserva de vagas em universidades brasileiras seguindo o critério étnico-racial<sup>11</sup>. Textos acadêmicos também foram usados como aporte para a discussão sobre a política. Entre os intelectuais contrários à política estavam Ivone Maggie e Peter Fry (2004).

Já entre os defensores da política, os argumentos versavam sobre as desigualdades já instauradas na sociedade brasileira, sobre o conceito de igualdade trabalhado a partir da realidade concreta do país, sobre a concepção de que a democracia racial era um mito. Entre os intelectuais favoráveis à política destacam-se Paixão (2008) e Munanga (2001).

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrj.br/carta/index.htm>>.

A custo de muita discussão e disputa política, a legislação foi redigida de modo a contemplar, sobretudo, estudantes de escola pública, deixando em segundo plano os critérios fundamentados na renda e na raça/cor.

Mas a polêmica ao redor das cotas não se restringe ao caso brasileiro. Sowell (2016) argumenta que em diversos países as ações afirmativas surgiram calcadas no princípio de transitoriedade, ou seja, assumia-se que elas deveriam existir temporariamente. Contudo, o autor enfatiza que elas têm sido renovadas constantemente. Como exemplo, cita a Índia, o primeiro país a adotar tal ação de forma institucionalizada em 1947, reservando vagas em universidades, no serviço público, na política e no judiciário para membros de castas historicamente discriminadas. No caso indiano, até hoje o sistema de cotas segue em vigor. O autor aponta ainda que haveria a possibilidade de muitas pessoas mudarem a autodeclaração do grupo de pertença ao longo dos anos por conveniência, apenas com o intuito de usufruir do benefício. Poder-se-ia supor ainda que uma vez existindo reserva de vaga, aqueles favorecidos pela política poderiam não se esforçar para obter bom desempenho em suas funções, já que estariam de certo modo resguardados por uma ‘facilidade’ de acesso. Em tom de crítica, Sowell (2016) afirma também que os princípios que levam a estabelecer ações afirmativas, bem como seus possíveis benefícios, são subjetivos. Ademais, o autor antevê a partir de sua análise que essas políticas ao invés de promover reparação histórica, acirrariam “ressentimentos” entre os grupos.

Pesquisas recentes atestam que as consequências negativas que Sowell (2016) credita à ação afirmativa não se verificam no caso das cotas no ensino superior brasileiro. Não se assistiu à eclosão de um conflito aberto e de grande magnitude entre brancos e negros, e nem se encontrou qualquer evidência de que cotistas se esforcem menos que os demais, ou tenham um desempenho aquém do esperado para um estudante universitário. Contrariando as expectativas de Sowell e seus partidários, Bezerra (2011) e Cordeiro (2008) apontam que os estudantes cotistas das universidades analisadas em suas investigações obtiveram nota superior ou igual a dos ingressantes não-cotistas. Ademais, as cotas não representam “facilidade de acesso”, já que o processo seletivo não difere em relação a outros candidatos, e já que, tanto no Brasil como em outros países, grupos raciais diferentes estão expostos a diferentes experiências e oportunidades. Assim, enxergar o Brasil como um país onde a meritocracia se faria possível é uma falácia, já que se partem de condições desiguais dadas desde o nascimento.

Outra questão importante a ser ressaltada é que no país já haviam leis de cotas anteriores à lei 12.711. Por exemplo, a lei 12.034/2009 instituía que cada partido deveria apresentar no mínimo 30% e no máximo 70% de candidaturas de cada sexo para cargos eletivos.

Antes disso, houve a lei 5.465 popularmente chamada de “lei do boi”, que instituía em seu artigo 1º a seguinte assertiva:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

O texto acima foi revogado em 1985 pela lei n. 7.423, demonstrando-se, portanto, que as leis de reserva de vaga nem sempre se perpetuam no tempo como sugeria Sowdell (2016), podendo sim ser repensadas a posteriori.

Entre os estudos que buscaram fazer um balanço das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras, destaca-se aqui o trabalho de Heringer (2014), realizado com base em revisão de literatura e dados empíricos. A autora avalia que a política teve inegável sucesso quando se observa os resultados obtidos em termos de ampliação do acesso dos negros ao sistema universitário e no que tange ao reconhecimento da legitimidade da lei de cotas em diversas esferas. No entanto, ela identifica que persistem grandes desafios como desenvolver políticas de permanência dos estudantes no ensino superior; desenvolver nos estudantes do ensino médio aspirações maiores que os levem a cogitar cursar uma universidade pública, sobretudo quando estes estudantes são pobres, pretos, pardos e matriculados em escolas públicas.

Diante do acima exposto, essa dissertação objetiva mapear e qualificar o quanto o acesso de estudantes pretos e pardos às universidades federais avançou após a implementação de políticas de cotas em 2012. Se mais negros – entendidos como a somatória de pretos e pardos – ingressaram na universidade, cabe indagar quais cursos frequentam, se as cotas de fato asseguram a presença desse grupo nos cursos de maior prestígio tanto quanto nos demais cursos, ou se as desigualdades raciais vão sendo reeditadas com novas roupagens e nuances.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

### 2.1 Fontes de dados

Os dados utilizados nesse trabalho são procedentes do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e também do Censo da Educação Superior, levantado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente aos anos de 2010 e 2016.

O IBGE é o principal órgão provedor de dados sobre a população brasileira. Com o mesmo nome desde 1936 é responsável por diversas pesquisas, como, por exemplo, a Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD), sendo a maior pesquisa sobre sua responsabilidade o Censo Demográfico.

Já o INEP apresenta a configuração e nomenclatura atual desde os anos 1970. Contudo em 1937 foi o ano de criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que a partir das mudanças de estrutura e nomeação hoje se encontra como uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação cujo intuito é dar subsídios para o desenvolvimento econômico e social do país a partir de políticas de educação<sup>12</sup>.

O órgão é responsável por diversas pesquisas, estatísticas e indicadores na área educacional estando entre elas o Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a Avaliação Nacional Seriada dos Estudantes de Medicina (Anasem), o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (Revalida), o Censo da Educação Superior e o Censo Escolar.

Assim, abaixo são apresentadas as características de cada uma dessas fontes bem como as variáveis selecionadas para esse estudo.

O Censo Demográfico tem cobertura nacional e é coletado com uma periodicidade decenal, sendo o último censo disponível datado de 2010. No censo, são aplicados dois questionários: um mais enxuto dirigido ao universo, e outro mais detalhado, aplicado a uma amostra representativa da população brasileira.

Instrumento bastante rico, os dados provenientes de tal pesquisa nos dizem não somente sobre a estrutura da população por sexo e idade ou sobre os eventos ligados à

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>.

mortalidade, fecundidade e migração, mas também sobre aspectos diretamente relacionados às condições de vida: educação, trabalho, família, entre outras dimensões sociais e econômicas da realidade brasileira.

Aqui sua importância se acentua quando sabido que a partir dele podemos obter informações sobre quantas pessoas residentes no Brasil possuem ensino superior completo e quais são as áreas de formação dessas pessoas segundo cor, sexo e idade.

Para além disso pode-se captar quantas pessoas estavam à época cursando o ensino médio e quantas já haviam terminado, possibilitando assim a análise do que poderia ser considerado estoque populacional disponível para o ingresso no sistema de ensino de nível superior.

O Censo da Educação Superior é realizado anualmente desde 1995 e capta informações sobre todas as instituições de ensino superior do país (IES). A evolução desta fonte enquanto material de pesquisa destaca-se não somente pelos quesitos captados, mas também pela melhora na qualidade da informação, fato este que pode ser observado pela diminuição para situações as quais não se dispunha da informação, por exemplo.

Para preenche-lo as IES têm uma data limite determinada para inserir os seus dados no sistema de coleta mantido pelo INEP. Assim, cada universidade, faculdade e instituto federal deve designar ao menos um funcionário responsável pelo trabalho, sendo a identidade desse indivíduo de conhecimento apenas do INEP e da instituição.

Em geral, questionário do Censo do Ensino Superior está estruturado em quatro grandes blocos: informações gerais sobre as IES; cursos; docentes e alunos. Os microdados e informes estatísticos são de acesso público e podem ser obtidos diretamente no site do INEP. Embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo, é importante ressaltar que grande parte das variáveis contempladas nos censos do ensino superior guardam comparabilidade ao longo do tempo, o que permite a análise da evolução das características dos alunos, docentes e das próprias IES ano após ano.

## **2.2 Escolhas metodológicas**

Nesse estudo prioriza-se como marcos temporais para efeito de comparação da política de cotas os anos de 2010 e 2016. Esses dois pontos no tempo foram escolhidos em função da disponibilidade da informação sobre o ingresso em instituição de nível superior via sistema de cotas nos censos realizados pelo INEP. Em 2009 foi inserida no questionário do Censo da Educação Superior a pergunta que revela se o aluno ingressou por algum tipo de reserva de vagas. Contudo, é a partir de 2010 que a classificação do tipo de cotas - escola

pública, renda familiar, deficiência, étnico-racial ou outra modalidade - começa a ser preenchida mais sistematicamente. Já o Censo da Educação Superior de 2016 é o levantamento mais atualizados disponível no momento de elaboração dessa dissertação.

Nesse sentido, analisar o Censo da Educação Superior do ano de 2010 em todos os quesitos comparáveis com 2016 se destaca em grande importância pela possibilidade de compreender não apenas o avanço considerável em relação a qualidade da informação, mas entender também as dinâmicas sociais que estão atreladas a este marco temporal, tendo-se em vista toda a discussão sobre cotas raciais.

Nesse trabalho, Censo Demográfico é utilizado para traçar o perfil educacional da população brasileira por raça/cor em 2010. Já os Censos da Educação Superior trazem à luz a composição população de estudantes do sistema de ensino superior federal brasileiro por raça/cor.

Utilizando análises descritivas, busca-se mapear a inserção dos negros (pardos e pretos) no ensino superior federal brasileiro na atualidade. Como forma de operacionalização dos conceitos de estratificação horizontal e vertical, trabalha-se com os seguintes indicadores:

Estratificação vertical: será mensurada a partir dos dados do Censo Demográfico observando o nível educacional máximo alcançado por pretos, pardos e brancos. Em uma situação ideal de ausência de estratificação vertical seria esperado que todos os grupos de raça/cor considerados apresentassem a mesma proporção de pessoas com ensino superior completo. Outro indicador que capta essa mesma dimensão a partir dos dados do Censo da Educação Superior é a proporção de estudantes que ingressam nos cursos superiores de universidades federais. Novamente, em uma situação ideal de ausência de estratificação vertical, seria esperado que a composição racial dos ingressantes fosse igual à composição racial da população do estado em que as IES estão localizadas.

Estratificação horizontal: será mensurada com base nas informações do Censo da Educação Superior. O indicador básico é a proporção de pretos, pardos e brancos em cada área específica do conhecimento, assim como designado pela OCDE. Em uma situação ideal de ausência de estratificação horizontal em todas as áreas do conhecimento, independente do prestígio conferido a cada uma delas, seria esperado encontrar a mesma proporção de pretos, pardos e brancos existente na composição populacional no estado. Supondo que exista estratificação horizontal, a hipótese central é de que áreas de maior prestígio como engenharias, medicina e direito seriam mais “embranquecidas” do que áreas como serviço social, formação de professores e ciências da educação, por exemplo.

Interessa analisar os indicadores desagregados também por idade e sexo, para além do quesito raça/cor. Assim, se faz possível abarcar a discussão de gênero e raça simultaneamente

Nesse sentido, é objetivo observar que tipo de inserção os negros estão tendo nas universidades federais, quais áreas estão cursando, em quais universidades estão sendo inseridos e qual o limite das cotas raciais como promotoras de igualdade.

No que concerne a metodologia de análise sobre estratificação horizontal Ribeiro e Schlegel (2015), que utilizam em seu texto dados censitários de 1980 a 2010, centram suas análises na avaliação do acesso dos negros aos seguintes cursos superiores, fazendo separação entre as formações que seriam consideradas de maior e menor prestígio:

No que concerne a metodologia de análise sobre estratificação horizontal Ribeiro e Schlegel (2015), que utilizam em seu texto dados censitários de 1980 a 2010, centram suas análises na avaliação do acesso dos negros aos seguintes cursos superiores, fazendo separação entre as formações que seriam consideradas de maior e menor prestígio:

1. Medicina
2. Arquitetura
3. Odontologia
4. Direito
5. Engenharias
6. Economia
7. Militar superior
8. Farmácia ou Bioquímica
9. Veterinária
10. Agronomia
11. Geografia ou História
12. Matemática, Física, Química ou Estatística
13. Religião e Eclesiástico
14. Belas Artes
15. Letras
16. Biologia ou História Natural
17. Educação Física
18. Enfermagem
19. Administração
20. Pedagogia

21. Psicologia
22. Filosofia
23. Ciências Sociais
24. Contabilidade ou Atuárias
25. Serviço Social
26. Medicina
27. Arquitetura
28. Odontologia
29. Direito
30. Engenharias
31. Economia
32. Militar superior
33. Farmácia ou Bioquímica
34. Veterinária
35. Agronomia
36. Geografia ou História
37. Matemática, Física, Química ou Estatística
38. Religião e Eclesiástico
39. Belas Artes
40. Letras
41. Biologia ou História Natural
42. Educação Física
43. Enfermagem
44. Administração
45. Pedagogia
46. Psicologia
47. Filosofia
48. Ciências Sociais
49. Contabilidade ou Atuárias
50. Serviço Social

Nessa dissertação as análises sobre estratificação horizontal são realizadas considerando as áreas específicas do conhecimento tal como definidas pela OCDE e operacionalizadas pelo INEP. Segue a relação das áreas e seus respectivos códigos:

**QUADRO 1 – Áreas do conhecimento segundo a OCDE**

<b>Áreas Gerais (Grandes Áreas)</b>	<b>Áreas Específicas (Áreas)</b>	<b>Áreas Detalhadas (Sub-áreas)</b>
1 Educação	14 Formação de Professores e Ciências da Educação	140 Formação do professor e ciências da educação (Curso gerais) 142 Ciências da Educação 143 Formação de professores de educação infantil 144 Formação de professores da educação básica 145 Formação de professores com especialização em matérias específicas 146 Formação de professores de disciplinas profissionais
2 Humanidades e Artes	21 Artes  22 Humanidades e Letras	210 Artes (Curso gerais) 211 Belas Artes 212 Música e Artes Cênicas 213 Técnicas audiovisuais e produção de mídia 214 Design e Estilismo 215 Artesanato  220 Humanidades e Letras (Curso gerais) 221 Religião 222 Línguas e culturas estrangeiras 223 Língua materna (vernáculo) 225 História e Arqueologia 226 Filosofia e Ética
3 Ciências Sociais, Negócios e Direito	31 Ciências sociais e comportamentais  32 Jornalismo e Informação  34 Comércio e Administração  38 Direito	310 Ciências sociais e comportamentais (Curso gerais) 311 Psicologia 312 Sociologia e estudos culturais 313 Ciência política e educação cívica 314 Economia  321 Jornalismo e reportagem 322 Biblioteconomia, Informação, Arquivos  340 Comércio e Administração (Cursos gerais) 341 Vendas em atacado e varejo 342 Marketing e Publicidade 343 Finanças, Bancos, Seguros 344 Contabilidade e tributação 345 Gerenciamento e Administração 346 Secretariado e trabalhos de escritório 347 Vida Profissional  380 Direito
4 Ciências, Matemática e Computação	42 Ciências da Vida  44 Ciências Físicas	420 Ciências da vida (Curso gerais) 421 Biologia e Bioquímica 422 Ciências Ambientais  440 Ciências Físicas (Curso gerais) 441 Física 442 Química 443 Ciência da Terra

	46 Matemática e Estatística  48 Computação	461 Matemática 462 Estatística  481 Ciência da Computação 482 Uso do Computador 483 Processamento da Informação
5 Engenharia, Produção e Construção	52 Engenharia e Profissões Correlatas  54 Produção e Processamento  58 Arquitetura e Construção	520 Engenharia e Profissões de Engenharia (Curso gerais) 521 Engenharia Mecânica e Metalurgia 522 Eletricidade e Energia 523 Eletrônica e Automação 524 Química e Engenharia de Processos 525 Veículos a motor, construção naval e aeronáutica  540 Fabricação e processamento (Curso gerais) 541 Processamento de alimentos 542 Têxteis, roupas, calçados, couro 543 Materiais (madeira, papel, plástico, vidro) 544 Mineração e Extração  581 Arquitetura e Urbanismo 582 Engenharia Civil e de Construção
6 Agricultura e Veterinária	62 Agricultura, florestas e recurso pesqueiros  64 Veterinária	620 Agricultura, Silvicultura, ReCurso Pesqueiros (Curso gerais) 621 Produção agrícola e pecuária 622 Horticultura 623 Engenharia Florestal – Silvicultura  624 Recurso Pesqueiros 641 Veterinária
7 Saúde e Bem-Estar Social	72 Saúde  76 Serviço Social	720 Saúde (Curso gerais) 721 Medicina 723 Enfermagem e Atenção Primária 724 Odontologia 725 Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico 726 Terapia e reabilitação 727 Farmácia  761 Atendimento à criança e serviços aos jovens 762 Serviço social e Orientação
8 Serviços	81 Serviços Pessoais  84 Serviços de Transportes 85 Proteção ambiental	810 Serviço a Particulares (Cursos gerais) 811 Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação 812 Viagens, turismo e lazer 813 Esportes 814 Ciências domésticas 815 Serviços de beleza  840 Serviços de Transportes (Curso gerais)  850 Proteção Ambiental (Curso gerais) 851 Tecnologia de Proteção Ambiental 852 Ambientes Naturais e Vida Selvagem

	86 Serviços de Segurança	853 Serviços Comunitários de Saneamento 860 Serviços de Segurança (Curso gerais) 861 Proteção de Pessoas e Propriedades 862 Saúde e Segurança do Trabalho 863 Setor Militar e de Defesa
--	--------------------------	---

**Fonte:** International Standard Classification of Education (ISCED 1997).

### 2.3 Variáveis selecionadas

Sendo duas as fontes de dados analisadas, são apresentados nos quadros a seguir as variáveis de interesse nos Censos da Educação Superior e no Censo Demográfico de 2010, bem como as categorias que lhes dizem respeito.

QUADRO 2 – Variáveis selecionadas dos Censos do Ensino Superior 2010 e 2016

Variável	Categorias 2010	Categorias 2016	Categorias utilizadas
Categoria Administrativa:	1. Federal; 2. Estadual; 3. Municipal; 4. Particular em sentido estrito; 5. Particular Confessional; 6. Particular Comunitária	1. Pública Federal; 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal; 4. Privada com fins lucrativos; 5. Privada sem fins lucrativos; 6. Especial	1. Federal
Código único de identificação do curso	Código único de identificação do curso	Código único de identificação do curso	Código único de identificação do curso
Código do nível acadêmico do curso	1. Graduação; 2. Sequencial de formação específica	1. Graduação 2. Sequencial de Formação Específica	1. Graduação
Código da modalidade de ensino do curso	1. Presencial; 2. Curso a distância	1. Presencial; 2. Curso a distância	1. Presencial; 2. Curso a distância
Código do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	1. Bacharelado; 2. Licenciatura; 3. Tecnológico; 4. Bacharelado e Licenciatura; (.) Não aplicável (cursos com nível acadêmico igual a Sequencial de formação específica ou cursos com Área básica de curso identificada pela variável TP_ATRIBUTO_INGRESSO)	1. Bacharelado; 2. Licenciatura; 3. Tecnológico; (.) Não aplicável (cursos com nível acadêmico igual a sequencial de formação específica ou cursos com área básica de curso identificada pela variável TP_ATRIBUTO_INGRESSO)	1. Bacharelado; 2. Licenciatura; 3. Tecnológico
Código do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	1. Provável Formando/a; 2. Cursando/a; 3. Matrícula trancada; 4. Desvinculado do curso; 5. Transferido/a para outro curso da mesma IES; 6. Formado/a; 7. Falecido/a	2. Cursando; 3. Matrícula trancada; 4. Desvinculado do curso; 5. Transferido para outro curso da mesma IES; 6. Formado; 7. Falecido	2. Cursando; 3. Matrícula trancada; 4. Desvinculado do curso; 5. Transferido para outro curso da mesma IES; 6. Formado; 7. Falecido
IN_RESERVA_VAGAS - Informa se o aluno ingressou no curso por meio de reserva de vagas	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim
IN_RESERVA_ENSINO_PUBLICICO - Informa se o aluno ingressou no curso por meio de reserva de vagas para egressos da escola pública:	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim
IN_RESERVA_ETNICO - Informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas de cunho étnico:	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim
IN_RESERVA_DEFICIENCIA - Informa se o aluno ingressou no curso por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência:	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim
IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR - Informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas de cunho social/renda familiar:	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim

IN_RESERVA_OUTROS Informa se o aluno ingressou no curso por meio de outras formas de reserva de vagas:	0. Não; 1.Sim	0. Não; 1. Sim	0. Não; 1. Sim
IN_SEXO_ALUNO Informa o sexo do aluno:	0. Masculino; 1. Feminino	0. masculino; 1. feminino	0. masculino; 1. feminino
CO_COR_RACA_ALUNO - Código da cor/raça do aluno:	1. Branca; 2. Preta; 3. Parda; 4. Amarela; 5. Indígena; 6. Não dispõe da informação; 0. Não declarado	1. Branca; 2. Preta; 3. Parda; 4. Amarela; 5. Indígena; 6. Não dispõe da informação; 0. Aluno não quis declarar cor/raça	1. Branca; 2. Preta; 3. Parda; 4. Amarela; 5. Indígena; 6. Não dispõe da informação; 0. Aluno não quis declarar cor/raça
NU_IDADE_ALUNO Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo -	Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo - Derivadas da variável DT_NASCIMENTO	Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo - Derivadas da variável DT_NASCIMENTO	Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo - Derivadas da variável DT_NASCIMENTO (categorizada por grupo quinquenal)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do Manual do Usuários dos Microdados dos Censos da Educação Superior de 2010 e 2016.

**QUADRO 3** – Variáveis selecionadas do Censo Demográfico de 2010

<b>Variável</b>	<b>Categorias disponíveis</b>	<b>Categorias utilizadas</b>
Unidade da Federação	Todas as unidades da federação	Todas as unidades da federação
Sexo	2. Masculino; 4. Feminino	2. Masculino; 4. Feminino
Idade do morador na data de referência	Idade em anos	Idade (por grupo quinquenal)
Cor ou raça	2. Branca; 4. Preta; 6. Amarela; 8. Parda; 0. Indígena; 9. Sem declaração	2. Branca; 4. Preta; 6. Amarela; 8. Parda; 0. Indígena; 9. Sem declaração
Sabe ler e escrever	1. Sim; 3. Não	1. Sim; 3. Não
Nível de instrução	1. Sem instrução e fundamental incompleto; 2. Fundamental completo e médio incompleto; 3. Médio completo e superior incompleto; 4. Superior completo; 5. Não determinado	1. Sem instrução e fundamental incompleto; 2. Fundamental completo e médio incompleto; 3. Médio completo e superior incompleto; 4. Superior completo; 5. Não determinado

**Fonte:** Elaboração própria a partir do dicionário do censo demográfico de 2010.

## 2.4 Construção dos indicadores

Diante da apresentação das variáveis, é necessário que se tenha em mente quais são os cruzamentos de informações possíveis e quais ideias e hipóteses que eles podem nos trazer.

Assim, podemos observar a partir da leitura dos dados quais são as áreas do conhecimento nas quais pardos e pretos têm maior representatividade, qual a distribuição da idade das pessoas que cursam o ensino superior público federal, quais deles utilizaram de uma ou mais categorias de reserva de vaga para ingresso, quais são as universidades e unidades da federação que tem cumprido a Lei de cotas (Lei n. 13.409, de 2016), entre outros aspectos.

Por fim, importante se faz avaliar se podemos observar nas universidades federais brasileiras indicativos de superação da estratificação horizontal, ou se a pressão para se romper com a estratificação vertical é atendida tendo como corolário a intensificação da estratificação horizontal.

## **CAPÍTULO 3 – OS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTRATIFICAÇÃO VERTICAL E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL**

O presente capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção é analisada a composição da população brasileira por raça/cor, os diferenciais entre esses grupos populacionais no que se refere a composição etária e níveis de escolarização.

Na segunda seção, o foco é a análise do perfil dos ingressantes e a representatividade da reserva de vaga no total de ingressos em 2010 e 2016. Atenta-se para a composição etária e étnico/racial da população universitária. Discute-se, então, como os dados empíricos revelam a existência e a permanência da estratificação vertical na educação.

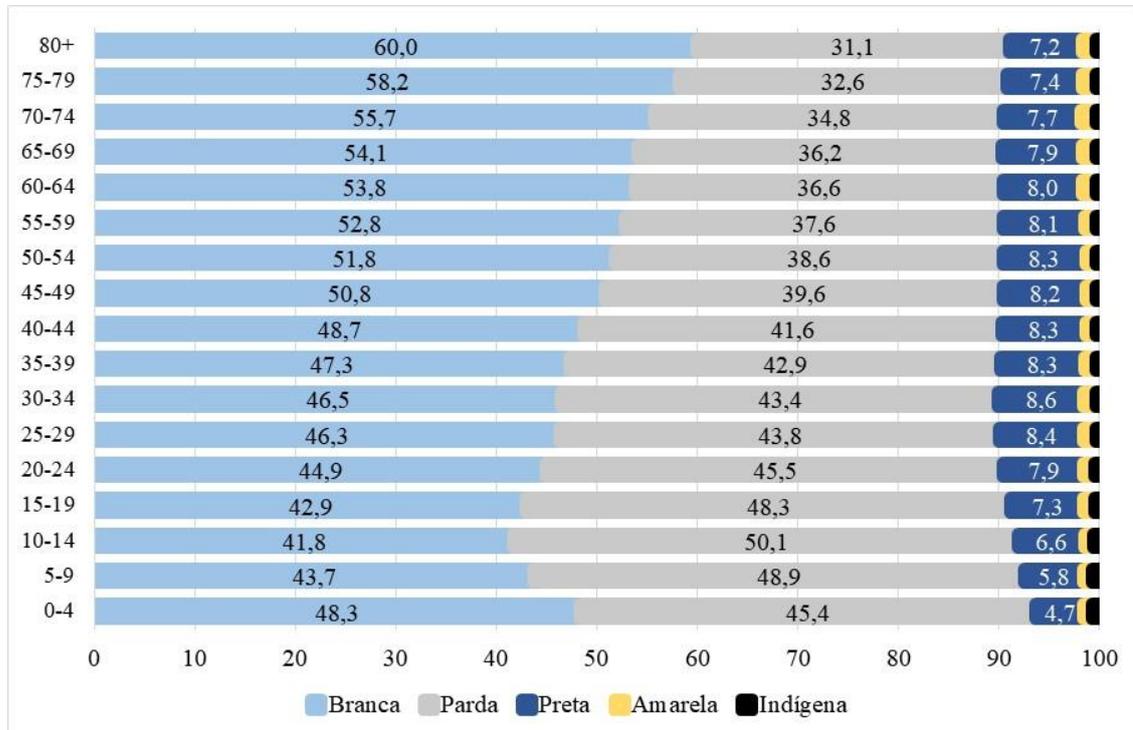
Na terceira seção, analisa-se propriamente o que tem sido denominado na literatura como estratificação educacional horizontal. Desse modo, é evidenciada diferenças de inserção em diferentes carreiras, trazendo à luz disparidades por sexo e raça.

### **3.1 A composição da população brasileira segundo raça/cor e educação**

Nos censos brasileiros, a informação sobre raça/cor é considerada autodeclarada pelos entrevistados, embora um mesmo respondente possa indicar a raça/cor de todos os membros do domicílio no qual reside. De acordo com os dados do último censo realizado em 2010, a população brasileira era composta por: 0,4% de indígenas, 1,1% de amarelos, 7,5% de pretos, 43,4% de pardos e 47,5% de brancos.

Observa-se a partir do gráfico 3 que brancos, pardos e pretos são nessa ordem os grupos mais numerosos na população. Destaca-se que embora os brancos sejam maioria em grande parte das faixas etárias consideradas, entre os mais jovens (05 a 24 anos), eles são superados pelos pardos. Amarelos e indígenas somados representam menos de 2% da população em todos os grupos etários.

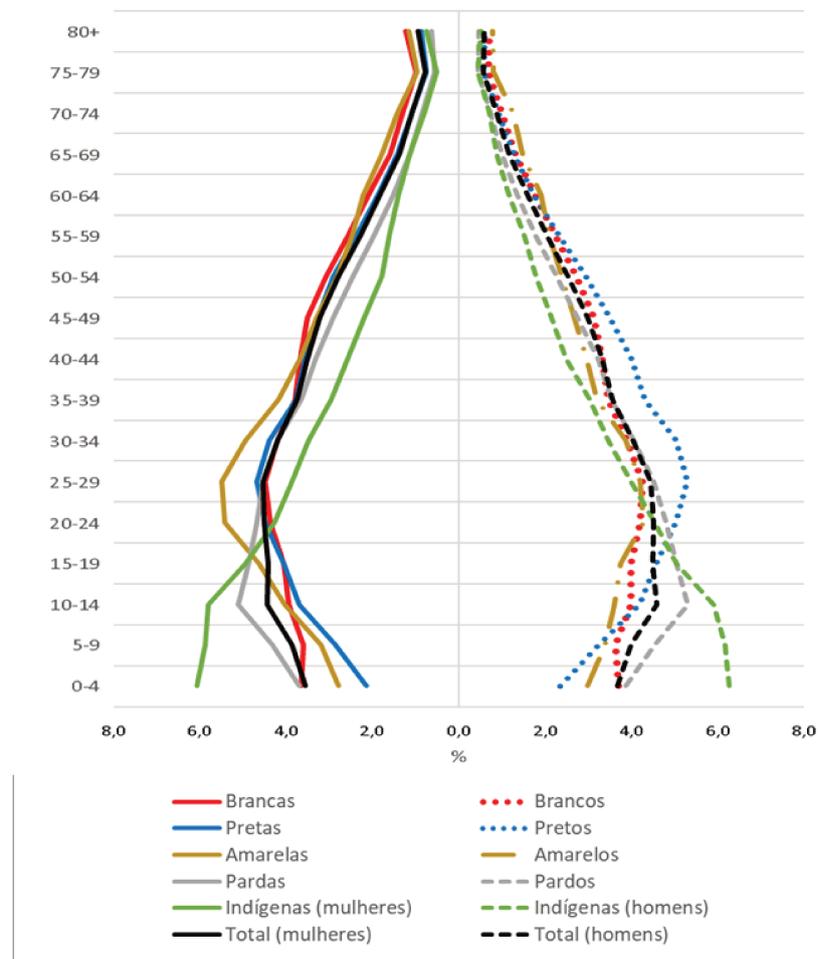
**GRÁFICO 3** – População brasileira, 2010: distribuição percentual dos grupos etários segundo raça/cor



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

Para além de nos atentarmos para quais são os grupos com maior peso na população, é importante que façamos a comparação entre a estrutura etária de cada um deles, de modo a conhecer as características daqueles que potencialmente teriam idade suficiente para ingressar no ensino superior, se as oportunidades educacionais fossem iguais e universais para todos os jovens, independentemente de sua raça/cor. Ou seja, se os indivíduos dos diferentes grupos étnico-raciais não fossem afetados pela evasão escolar, por reprovações, ou pela carência de recursos financeiros que os obrigam a adiar ou desistir do ensino superior.

**GRÁFICO 4 – Brasil, 2010: comparação entre as estruturas etárias dos grupos raciais**



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

Ao analisarmos as pirâmides etárias por raça/cor, percebe-se que a população branca, a amarela e a preta são mais envelhecidas do que a parda e a indígena, sendo a população indígena a mais rejuvenescida.

Outra questão que pode ser observada é o encolhimento da base da pirâmide em relação às idades mais jovens, em todos os grupos, com exceção dos indígenas. Tal comportamento evidencia que a redução das taxas de fecundidade foi geral em praticamente todos os grupos étnico-raciais, ainda que em diferentes ritmos (CAVENAGHI; BERQUÓ, 2014). Chama a atenção que a pirâmide etária da população preta apresenta a base mais estreita dentre todos os grupos considerados. Embora não seja objeto dessa dissertação explorar a fundo essa evidência, Borges (2017) aponta que a subnumeração de crianças pertencentes a grupos vulneráveis nos censos latino-americanos é um problema persistente no tempo. É possível assumir como hipótese que, dado que os pretos costumam estar mais expostos à vulnerabilidade social, eles podem ser mais afetados pela subnumeração de suas crianças.

Para uma melhor comparação entre os grupos, se faz interessante que atentemos para a chamada razão de dependência, que é o nome dado ao cálculo da população supostamente inativa (população de 0 a 14 anos e de 60 anos e mais) em relação à população potencialmente ativa (entre 15 e 59 anos).

**TABELA 3** – Brasil, 2010: razão de dependência segundo raça/cor

<b>Razão de dependência</b>	<b>Branços</b>	<b>Pardos</b>	<b>Pretos</b>	<b>Amarelos</b>	<b>Indígenas</b>
Jovem	34,7	41,5	26,2	30,1	64,8
Idosos	19,5	13,4	15,8	20,8	14,9
Total	54,1	55,0	42,0	50,9	79,7

**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 2010).

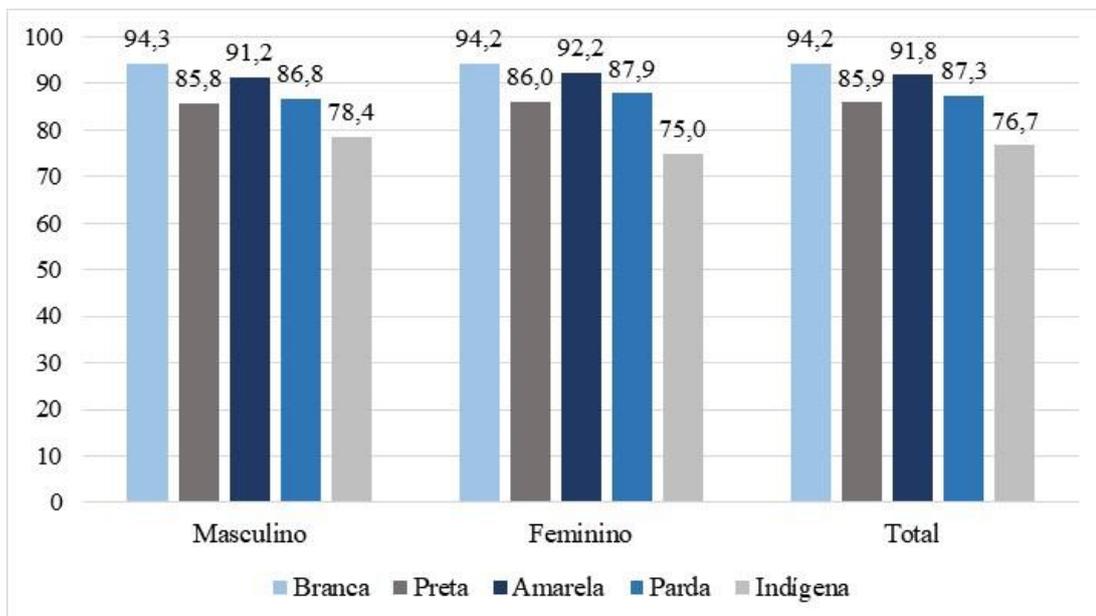
Indígenas, pardos e brancos possuem maior razão de dependência se comparados a pretos e amarelos. Entretanto, o peso de crianças e idosos nesses diferentes grupos é bastante distinto. Nitidamente, o que provoca a elevada razão de dependência entre indígenas é a maior presença de crianças na população. Já entre brancos e amarelos, o peso dos idosos é muito maior. Os pardos apresentam uma razão de dependência muito próxima daquela dos brancos, porém, pode-se dizer que a maior presença de jovens é o que mais impacta a razão de dependência, se comparado aos brancos. Os pretos são o grupo étnico-racial com a menor carga de dependência total, com 42 dependentes para cada 100 pessoas em idade ativa. É o grupo que apresenta a menor razão de dependência jovem e a terceira maior razão de dependência idoso, sinalizando que talvez o envelhecimento populacional possa ser mais intenso nesse grupo nos próximos anos.

Ainda que seja evidente que a população brasileira esteja vivenciando um processo claro de progressivo envelhecimento populacional, o país possui uma população relativamente jovem, e determinados grupos étnico-raciais concentram mais jovens que outros. Uma alta concentração de crianças e adolescentes demanda forte investimento em educação formal. Assim, considerando os dados apresentados acima, pardos e indígenas são os grupos mais rejuvenescidos, portanto, a educação estará naturalmente entre as maiores demandas dessas populações quando tomadas em suas especificidades.

A idade certamente não é o único fator definidor da demanda por educação em seus diferentes níveis, dado que para ingressar na universidade obviamente é necessário haver cumprido com êxito as etapas anteriores. As desigualdades educacionais segundo raça/cor se materializam claramente em todos os níveis educacionais.

De acordo com o gráfico 5 os maiores índices de analfabetismo são encontrados entre indígenas, pretos e pardos. Comparado aos brancos, o analfabetismo entre indígenas chega a ser 4 vezes maior; entre os pretos é cerca de 2,5 vezes maior e entre os pardos é 2 vezes maior. Isso evidencia que políticas educacionais poderiam ser mais sensíveis às especificidades da realidade de cada grupo que levam a esse cenário. Quanto aos diferenciais por sexo, não há distinções tão expressivas para a maioria dos grupos étnico-raciais. Entretanto, os indígenas se destacam como o grupo no qual há maior disparidade entre homens e mulheres, Entre eles, 78,4% são alfabetizados, enquanto entre elas esse percentual diminui para 75%, demonstrando assim uma “preferência” pela escolarização masculina em detrimento da feminina para esse segmento.

**GRÁFICO 5** – Brasil, 2010: porcentagem de pessoas alfabetizadas por raça/cor e sexo



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

Apesar de o acesso ao ensino básico ter sido universalizado no Brasil quando se leva em conta as crianças em idade escolar, faz-se necessário maior investimento em políticas de educação de jovens e adultos para romper com uma dívida histórica que se abateu com mais força sobre as populações indígena, preta e parda.

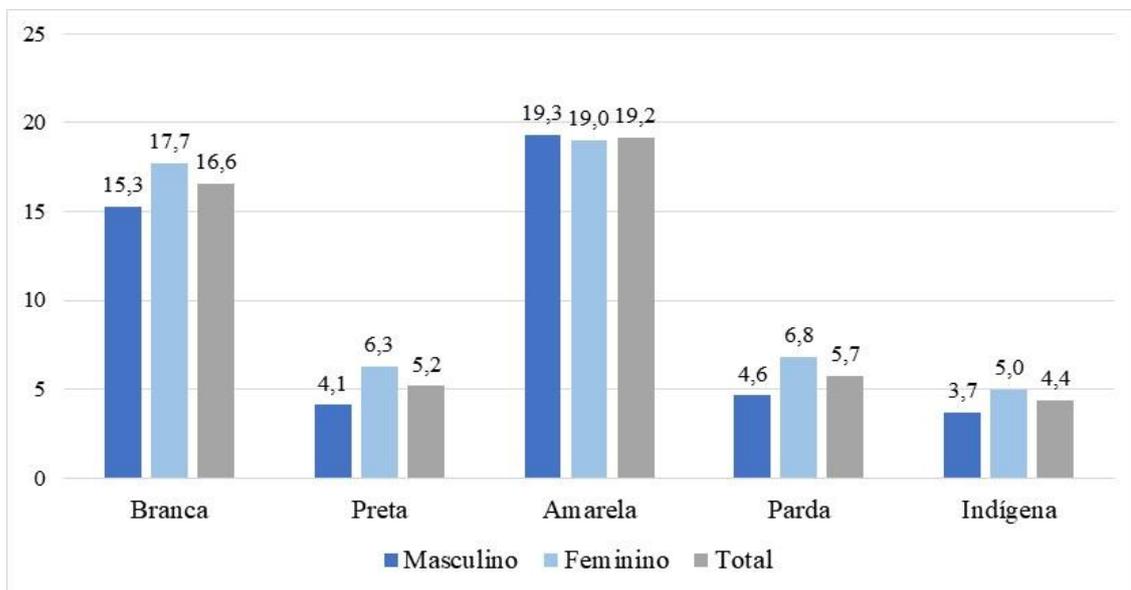
Para além das diferenças quanto à alfabetização, para os propósitos desse estudo interessa ressaltar como esses diferenciais são reproduzidos e ampliados nos níveis educacionais mais elevados.

Como premissa fundamental desta dissertação tem-se o pressuposto de quanto maior o nível educacional do indivíduo, mais propenso estaria ele de desemaranhar-se das teias

que a pobreza o poderia prender (LIMA, 2015). Ou seja, quanto mais escolarizados, maiores seriam as chances de estar alocado em ocupações com remunerações maiores e em cargos de maior prestígio social e poder. Brancos e amarelos possuem maior porcentagem de pessoas com nível superior completo – 16,6% e 19,3%, respectivamente.

Pode-se afirmar que a titulação universitária atinge níveis mais próximos entre brancos e amarelos; por outro lado, os pardos e indígenas apresentam níveis mais similares àqueles dos pretos (ver Gráfico 6).

**GRÁFICO 6** – Brasil, 2010: proporção de pessoas com ensino superior completo (25+ anos) por raça/cor e sexo



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

Chama a atenção que em 2010 há proporcionalmente mais mulheres do que homens com curso superior completo em todos os grupos étnico-raciais, a única exceção fica por conta da população autodeclarada amarela.

Com base nos dados do censo demográfico de 2010, confirma-se a hipótese de que há no Brasil acentuada estratificação educacional vertical, posto que a proporção de pretos, pardos e indígenas com títulos universitários é substancialmente menor do que aquela de brancos e amarelos, tanto entre os homens quanto entre as mulheres.

Apresentadas as características gerais da população brasileira, a partir do Censo de 2010, é importante que nos debruçemos sobre a realidade das instituições de ensino superior (IES) federais brasileiras em 2010 e 2016, com o intuito de avaliar se a política de cotas tem produzido resultados no que tange à redução da estratificação vertical. Como afirmado no capítulo 2, se a estratificação vertical estiver sendo combatida com êxito, seria esperado que,

com o passar do tempo, a composição racial dos ingressantes nas IES se aproxime da composição racial da população do estado em que essas instituições estão localizadas. O êxito total, expresso pela completa superação da estratificação vertical, seria alcançado se a distribuição dos ingressantes nas IES segundo raça/cor fosse igual à distribuição da população do estado por raça/cor.

### **3.2 Análise do perfil dos ingressantes no ensino superior federal: como opera a estratificação vertical?**

Em 2009, o censo do ensino superior começou a coletar a informação sobre o ingresso por meio de reserva de vagas. Porém, a quantidade de missing no que diz respeito à modalidade da reserva (escola pública, raça/cor, renda, deficiência ou outra política) inviabiliza o seu uso para determinadas discussões realizadas nesse capítulo. A partir de 2010, a qualidade dessa informação melhorou substancialmente. Por isso, adota-se esse ano como ponto inicial de referência para a maioria das tabulações realizadas no presente estudo. Como ponto final para efeito de comparação elegeu-se o ano de 2016, por ser o dado mais recente publicado pelo INEP, instituição responsável pela realização do censo da educação superior.

Sabendo-se que a lei que obriga a fixação de cotas nas universidades federais foi implementada a partir de 2012, poder-se-ia esperar ao longo dos anos um progressivo aumento da proporção de estudantes matriculados em universidades federais graças ao sistema de cotas. Entre 2009 e 2016, a proporção de estudantes cotistas salta de 4,5% para 25,7% do total de matriculados em instituições federais de ensino superior.

**GRÁFICO 7** – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes de todos os anos de universidades federais que ingressaram em suas instituições via sistema de cotas

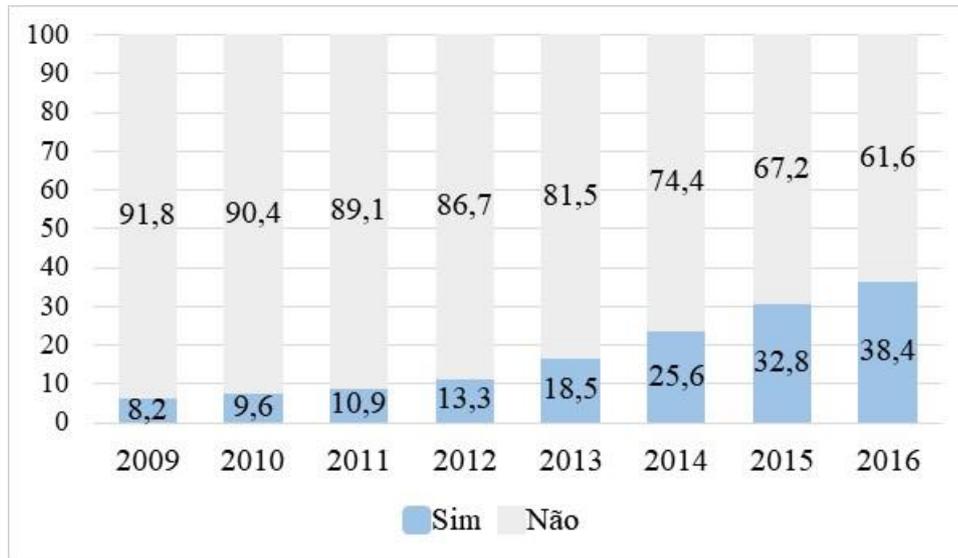


Fonte: INEP (Censos do Ensino Superior, 2009 a 2016).

O que se observa é que mesmo que a lei federal tenha sido instituída em âmbito nacional em 2012, antes mesmo deste marco legal já havia instituições que contavam com tal aparato na seleção dos alunos. Tal lei estabelecia que até 2016, deveria ser atingida a marca de 50% de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, observando-se também os critérios de renda e de etnicidade/raça.

Nota-se também que houve um crescimento significativo da participação dos estudantes cotistas no total de ingressantes, que é a população sob a qual a lei de cotas age diretamente (ver gráfico 8). Embora não se possa afirmar com exatidão se todas as IES estão de fato reservando 50% das vagas para cotistas em 2016, como fixava a lei, verifica-se que do total de estudantes ingressantes matriculados no ensino superior federal naquele ano, apenas 38,4% eram cotistas. Ou seja, mesmo que as instituições tenham procurado se adequar à lei, na prática, as vagas reservadas não foram completamente preenchidas pelo público alvo da política.

**GRÁFICO 8** – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes ingressantes de universidades federais nos respectivos anos em suas instituições via sistema de cotas



Fonte: INEP (Censos do Ensino Superior, 2009 a 2016).

É certo que a lei incide sobre o número de vagas e não sobre o número de matriculados nas universidades federais. Contudo, é importante expressar que em um sistema ideal o número de reserva de vagas seria o número esperado de ingressantes provenientes de escola pública. Por conseguinte, são necessários novos estudos que apontem se as vagas não preenchidas por cotistas estão de fato ociosas, ou foram destinadas para outro público, informação que não possuímos a partir das bases de dados que o INEP disponibiliza. Tendo-se em vista os bancos de dados sobre o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que congrega todas as vagas para universidades federais do país, não são de acesso aberto, não é possível atualmente que se elabore a partir da academia um estudo detalhado sobre estudantes aprovados que não efetivaram matrículas nas IES federais.

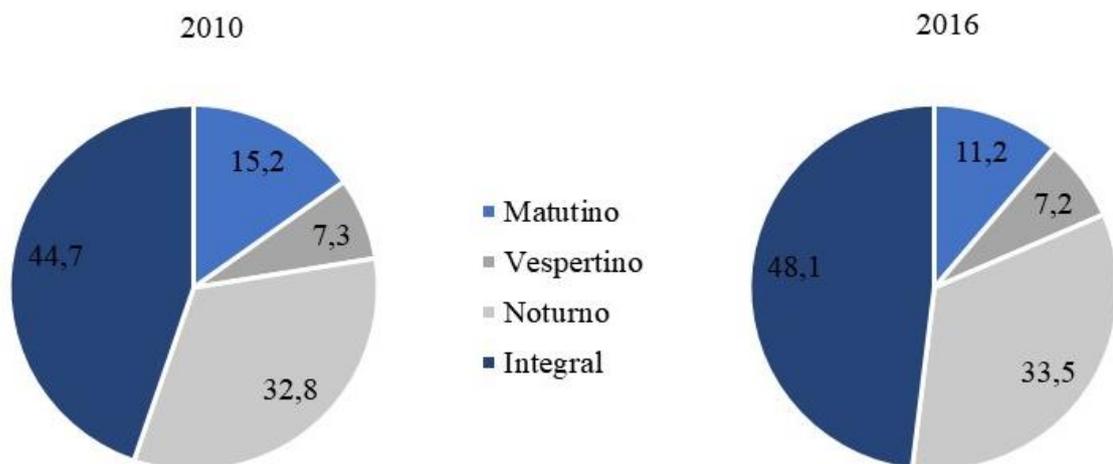
No que concerne às possíveis motivações para o não ingresso dos cotistas em nível igual ou superior ao estabelecido pela lei, o que se supõe é que: 1) as IES podem não estarem ofertando a porcentagem mínima de vagas instituída no decreto 12.711; 2) as pessoas que optam por concorrer pelas cotas, não atingem a nota mínima de corte; 3) motivações ligadas ao âmbito individual: restrições financeiras, responsabilidades familiares que impedem mudança de local de residência, trabalho ou admissão em cursos que não são a primeira opção do candidato.

Deve-se recordar que a distribuição das vagas para cotistas em universidade federais se dá por meio do SISU, programa que por meio virtual disponibiliza e aloca as vagas segundo a disponibilidade de cada instituição e as notas obtidas pelos candidatos de todo o Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, tal sistema facilita a

alocação de estudantes mesmo em IES distantes de sua região de moradia. Contudo, sabe-se que no Brasil a realidade econômica da maioria da população muitas vezes dificulta o acesso à universidade, mesmo que a vaga já tenha sido garantida pela nota do ENEM, em atenção à lógica meritocrática. Além disso, estar na universidade envolve custos que muitas famílias não conseguem arcar. Adicionalmente, deve-se reconhecer que a maioria dos cursos das IES federais é oferecida no período diurno, dificultando (e até mesmo impossibilitando) a conciliação entre trabalho e estudo.

Apresenta-se abaixo a distribuição dos alunos ingressantes segundo o turno do curso que frequentam, para que possamos ter a dimensão de como está estruturada a disponibilidade de horários para as aulas em universidades federais.

**GRÁFICO 9** – IES Federais brasileiras: proporção de estudantes ingressante segundo turno do curso e ano



**Fonte:** Censos da Educação Superior, 2010 e 2016.

Assim, o que se evidencia é que quase a metade das vagas é de tempo integral, sendo precedidas pelo noturno, matutino e finalmente vespertino para ambos os anos. O fato de haver mais vagas para o estudo em tempo integral dificulta a inclusão de alunos de baixa renda que teriam de trabalhar para arcar com gastos que estar no ensino superior podem acarretar. No caso de estudantes que ingressam em IES em cidades diferentes daquela em que originalmente residiam, a questão da permanência se coloca de modo ainda mais imperativo.

A Tabela 4 apresenta as idades médias e medianas dos estudantes no ano de ingresso no ensino superior federal. Há fundamentalmente três características marcantes: 1) os cotistas apresentam idades bastante próximas àquelas de seus pares não cotistas em todos os grupos étnico-raciais, ou mesmo são levemente mais jovens do que estes; 2) A idade feminina de

entrada na universidade é levemente mais baixa do a masculina, considerando pessoas de mesma cor; 3) Pardos, pretos e indígenas entram na universidade, em média, mais velhos do que seus pares brancos e amarelos.

**TABELA 4** – Brasil, 2010 e 2016: idade média e mediana dos ingressantes nas IES segundo sexo, reserva de vaga e raça/cor

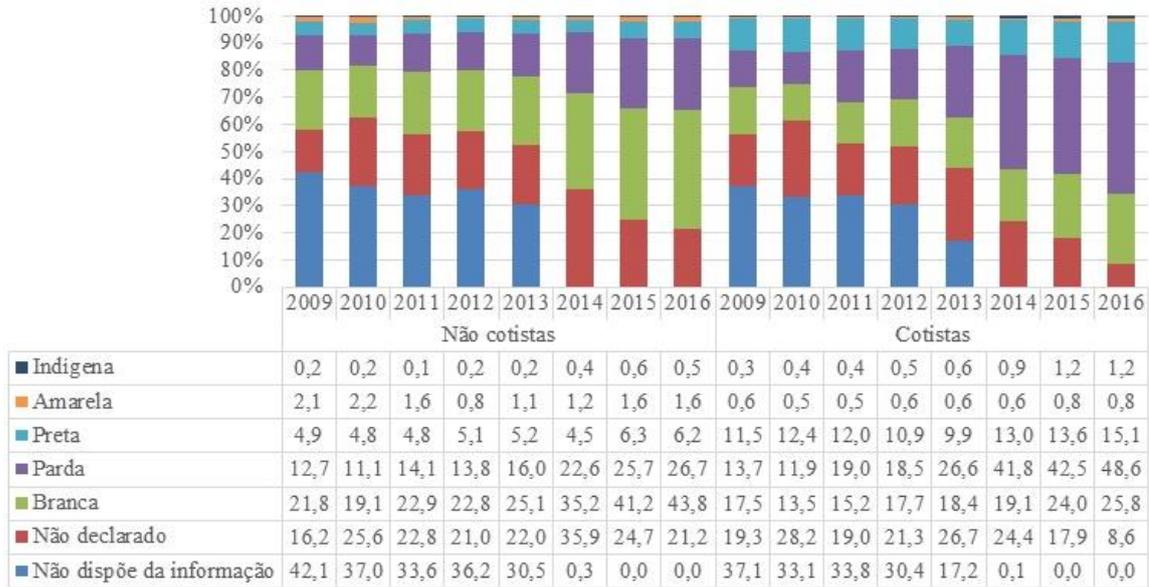
Ano	Categorias	Idade	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Não dispõe da informação	Parda	Preta
2010	Mulheres não cotistas	Média	22,56	23,75	25,32	23,98	24,35	24,22	24,05
		Mediana	21,00	22,00	24,00	22,00	22,00	23,00	23,00
	Homens não cotistas	Média	22,97	24,33	26,59	24,65	25,21	25,35	24,70
		Mediana	22,00	23,00	25,00	23,00	23,00	23,00	23,00
	Mulheres cotistas	Média	23,02	22,58	24,50	24,05	22,51	23,34	23,08
		Mediana	21,00	21,00	23,00	22,00	21,00	22,00	22,00
Homens cotistas	Média	22,95	23,42	26,24	24,97	23,54	24,23	24,13	
	Mediana	21,00	22,00	25,00	23,00	22,00	22,00	22,00	
2016	Mulheres não cotistas	Média	22,78	22,99	24,95	23,12		23,53	24,10
		Mediana	20,00	20,00	22,00	20,00		21,00	21,00
	Homens não cotistas	Média	23,48	23,34	26,87	23,26		24,18	24,85
		Mediana	21,00	20,00	24,50	20,00		21,00	22,00
	Mulheres cotistas	Média	21,93	21,59	24,61	21,88		21,99	22,59
		Mediana	20,00	19,00	22,00	19,00		20,00	20,00
Homens cotistas	Média	22,46	22,52	25,98	22,46		23,04	23,51	
	Mediana	20,00	20,00	23,00	20,00		20,00	21,00	

Fonte: Censos da Educação Superior de 2010 e 2016.

Como se pode observar na tabela anterior, o quesito referente a raça/cor contém as opções “não declarado” e “não dispõe da informação”. A existência dessas categorias de fato prejudica o uso do censo da educação superior em estudos acadêmicos, pois o percentual de matrículas para os quais não se dispõe da declaração de cor é elevado. Um dos poucos trabalhos que consideram essa variável é o de Ojima et al. (2014).

Porém, a captação da declaração de raça/cor melhorou substancialmente ao longo dos últimos anos. Em 2009, 58,3% dos não cotistas e 56,4% dos cotistas não tinham sua cor declarada no censo realizado pelo INEP. Já em 2016, o cenário era radicalmente distinto, desconhecendo-se a cor de 21,2% dos não cotistas e apenas de 8,6% dos cotistas (ver Gráfico 10).

**GRÁFICO 10** – Brasil, 2009-2016: proporção de estudantes ingressantes nas universidades federais segundo raça/cor



Fonte: Censo da Educação Superior realizados de 2009 a 2016.

O gráfico 10 mostra que a proporção de autodeclarados amarelos e indígenas é bastante baixa, estando em menos de 5% ao longo de todos os anos, seja entre cotistas e não cotistas. À medida que a capacitação da declaração de raça/cor melhora, os grupos compostos por brancos, pardos e pretos são os que mais ganham integrantes. O grupo de cor sobre o qual não se dispunha da informação o que se observa é uma queda vertiginosa até a falta de informação ser zerada no ano de 2015. Porém, tanto entre cotistas quanto não cotistas, o grupo de alunos que não desejam declarar a cor cresce expressivamente entre 2013 e 2014, quando a categoria “não dispõe de informação” é suprimida. De todas as formas, nos anos seguintes evidencia-se uma tendência de redução da proporção de estudantes cuja cor não é declarada.

Acredito, diante de tudo que o fim do grupo para o qual não se dispunha a informação está diretamente ligada a lei de cotas. Apesar de pequenas oscilações, logo após a lei, a melhora na capacitação da informação sobre raça/cor se intensifica, o que demonstra que as instituições se conscientizaram sobre a importância de preencher tal quesito censitário.

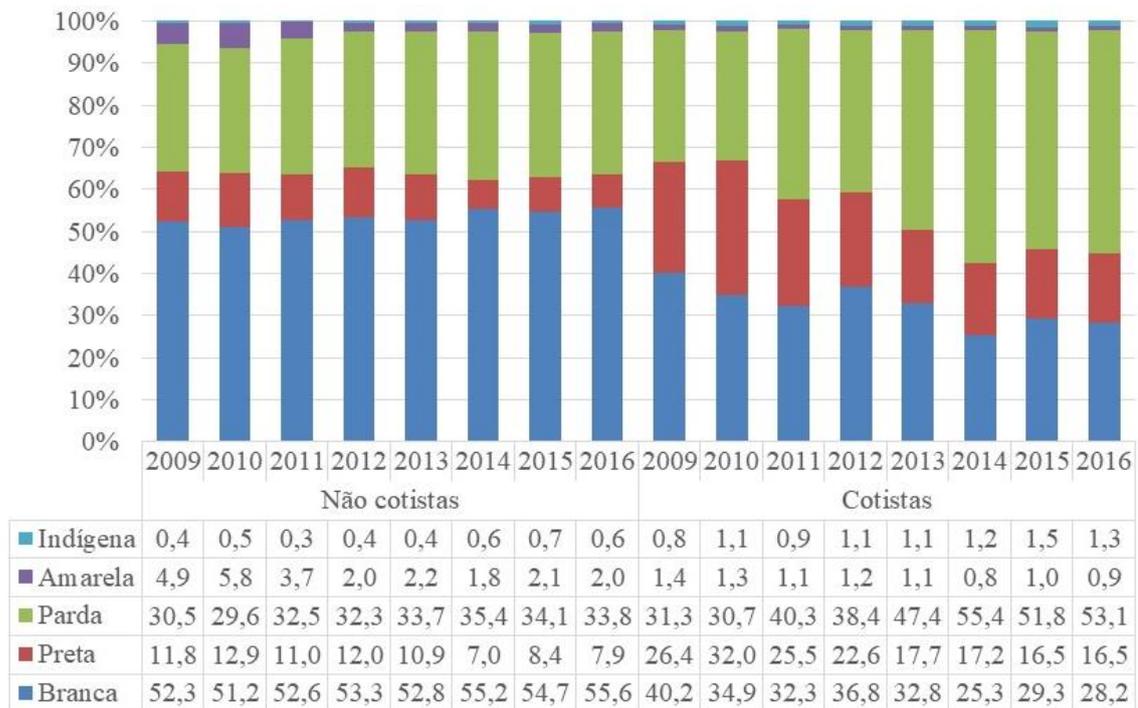
Importante se faz reforçar que o Censo da Educação Superior é preenchido por funcionários da universidade e que se há falta de informação é porque os mesmos não a preencheram por algum motivo. Dessa forma, somente a conscientização em relação à importância do quesito raça/cor pode ter causado o fim do grupo de pessoas com informação faltante.

Diante do quadro em que se tem a falta de informação sobre o quesito raça/cor, seja porque o aluno decidiu não declarar, seja porque a instituição não computou e/ou disponibilizou

a resposta do aluno, faz-se necessário que observemos a distribuição dos casos válidos exclusivamente.

Observar o número de casos válidos significa desconsiderar os grupos compostos por pessoas que não quiseram declarar sua raça/cor e o grupo formado pelas matrículas as quais não se dispõe da informação. Assim, somam-se 100% a distribuição dos outros cinco grupos e pensa-se a distribuição percentual deles, como representado no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 11** – Brasil, 2009-2016: proporção de casos válidos para o quesito raça/cor dos estudantes ingressantes nas universidades federais



**Fonte:** Censo da Educação Superior, 2009 a 2016.

Ao analisarmos a proporção de casos válidos o que se percebe é que a proporção de brancos tende a cair, enquanto a de pardos a aumentar. Contudo, em relação a população preta vê-se que o crescimento, mesmo após a aprovação da lei de cotas não se dá da mesma forma que para o grupo dos pardos. As colocações de Oracy Nogueira (2007) podem lançar luz sobre as origens desse fenômeno. Segundo ele, o preconceito no Brasil pode ser classificado como preconceito de marca. Assim, quanto mais escuro o tom de pele de uma pessoa, mais profundas seriam suas experiências de discriminação e, por consequência, vivências de desigualdades.

Ao pensarmos sobre a expansão das vagas no ensino superior público incentivada por programas governamentais como o Reuni (Restauração e Expansão das Universidades Federais), por exemplo, caberia perguntar se a taxa de incremento de pretos e pardos nas IES federais tem ocorrido com uma intensidade acima da média do crescimento do número de vagas

como um todo. Ou seja, seria útil analisar se as taxas de crescimento da população autodeclarada parda e preta nas instituições federais acompanham as taxas de crescimento total do número de matriculados em geral, ou mesmo se as superam. Contudo, há um fator forte de confundimento nesse raciocínio, ironicamente, por conta da melhoria da captação da informação sobre raça/cor mencionada anteriormente. O desaparecimento da categoria “não dispõe de informação” por si só também deve gerar um crescimento nos diversos grupos de raça/cor.

A Tabela 5 apresenta a taxa média geométrica<sup>13</sup> de crescimento anual<sup>14</sup> do número de ingressantes em geral e de ingressantes cotistas em particular, segundo a raça/cor declarada, no período 2010-2016:

**TABELA 5** – Taxa média geométrica de crescimento anual do número de ingressantes e de ingressantes cotistas nas IES federais no período 2010/2016 segundo raça/cor

Raça/cor	Taxa geométrica de crescimento anual (%)	
	Ingressantes em geral	Ingressantes cotistas
Amarelos	-4,3	40,5
Branco	15,8	45,0
Indígenas	26,6	53,4
Pardos	25,0	64,7
Pretos	13,2	34,5
Alunos não quis declarar	-4,2	6,9
Não dispõe da informação	-100,0	-100,0
Total	3,3	30,2

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados dos Censos da Educação Superior de 2010 e 2016.

Considerando o número de ingressantes em geral (cotistas e não cotistas), a taxa de crescimento do número total de matriculados é bem inferior às taxas referentes ao crescimento da população branca, preta e parda. Isso justamente por causa do desaparecimento da categoria “não dispõe de informação” já mencionado. Mas ainda assim, salta aos olhos que

<sup>13</sup> Utilizou-se a taxa geométrica de crescimento pois ela melhor se aproxima das características de crescimento populacional, em relação, por exemplo, a equação linear de crescimento populacional. É mais precisa quando se analisa períodos de tempo curtos, o que também aponta como escolha adequada para a análise (PRESTON; HEUVELINE; GUILLOT, 2001.)

<sup>14</sup> A taxa média geométrica de crescimento anual é calculada da seguinte forma:

$$r = \left[ \left( \sqrt[n]{\frac{Pt}{P0}} \right) - 1 \right] * 100$$

Onde r é a taxa média geométrica de crescimento anual, P0 é a população no começo do período considerado; Pt é a população no final do período considerado; n é igual ao número de anos transcorridos entre o ano inicial e o ano final do período considerado (RIPSA, 2008, p. 62).

o crescimento da representação dos pardos, indígenas e brancos entre os ingressantes é maior do que aquele observado entre os pretos. Registra-se ainda crescimento negativo entre os declarados amarelos e entre os que preferem não declarar sua raça/cor.

É importante apontar que o crescimento da participação dos pardos é mais intenso que o dos pretos, seja entre os ingressantes cotistas ou entre os ingressantes em geral. Mesmo entre os cotistas, a subpopulação de amarelos e brancos cresce a um ritmo mais elevado do que a dos pretos.

Assim, pode-se afirmar que, mantida a política de cotas e as taxas de crescimento atuais, a longo prazo, o diferencial entre o ingresso de pessoas pardas em relação ao de brancas tende a diminuir. Todavia, os dados não permitem dizer o mesmo para pessoas autodeclaradas pretas. Ao contrário, mantido o status quo, identificamos a partir dos achados que a população branca tende a se distanciar cada vez mais dos índices encontrados para os pretos no Brasil.

Sendo do interesse dessa pesquisa entender a lei de cotas e os mecanismos de inserção do seu público alvo nas instituições de ensino superior federais, devemos também analisar qual o tipo de reserva de vaga utilizada pelos estudantes cotistas por grupo de raça/cor.

**TABELA 6** – Distribuição dos alunos ingressantes cotistas brancos, pardos e pretos segundo tipo de reserva de vaga utilizada para entrar no ensino superior

Tipo de reserva	2010			2016		
	Branco	Pardos	Pretos	Branco	Pardos	Pretos
Renda familiar	0,1	0,5	0,0	3,1	0,9	0,9
Ensino público	96,4	52,0	17,5	53,5	10,9	13,6
Ensino público e renda	0,0	0,0	0,0	40,3	9,4	4,3
Deficiência	1,1	0,9	0,3	0,8	0,5	0,3
Étnica	1,1	44,1	80,6	0,0	7,4	9,7
Étnica e ensino público	0,5	1,3	1,2	0,3	38,3	42,7
Étnica, ensino público e renda	0,0	0,0	0,0	0,3	29,0	26,2
Outros tipos de reserva	0,9	1,0	0,3	0,8	1,3	1,4
Outras combinações	0,1	0,1	0,0	0,8	2,3	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016).

Ao analisar as categorias de inserção dos estudantes que ingressaram nas IES federais a partir do programa de cotas, percebe-se que de 2010 para 2016 o público assistido diversificou-se. Esse fato pode ser observado ao atentar para a distribuição dos casos. Comparado a 2010, em 2016 há maior heterogeneidade de modalidades de reserva de vaga utilizadas pelos ingressantes. Pode-se ter como hipótese que a popularização do sistema de cotas

atraiu, com o decorrer do tempo, perfis diversos de alunos, que passaram a demandar o ingresso no ensino superior ativando diferentes dispositivos previstos na legislação.

Entretanto, uma outra afirmação é certa e necessária, a de que a categoria que mais congrega ingressantes é a que perpassa a questão do ensino público, não necessariamente atrelado à questão da baixa renda. Aliás, é ínfimo o percentual de ingressantes que utilizam exclusivamente o critério de baixa renda para acessar o ensino superior. O censo da Educação Superior não disponibiliza a informação referente à renda dos alunos, por isso, desconhecemos o nível socioeconômico dos cotistas que utilizaram exclusivamente a reserva de vaga para egressos de escolas públicas.

De todas as formas, é esperado que exista grande concentração de cotistas na modalidade de reserva destinada aos egressos de escolas públicas, pois a lei federal aprovada em 2012 já privilegiava esse critério para a distribuição de cotas (ver Figura 1 do primeiro capítulo e Anexo II). Renda e pertença étnico-racial são usados como critérios de segunda e terceira ordem. Ou seja, daqueles 50% de vagas reservadas aos egressos de escolas públicas, a metade deve ser ofertada a estudantes de baixa renda. Já a fração de vagas destinadas a pretos e pardos varia de acordo com a representação desses grupos na população total de cada unidade federativa segundo os dados do último censo demográfico. Diante de tal explanação, faz-se importante atentar para a distribuição dessas categorias dentro das universidades, principalmente no que se refere à observância das proporções estabelecidas pela lei.

A Tabela 7 indica que, em 2016, os pretos e pardos estavam sub-representados entre os ingressantes em IES federais em 17 das 27 unidades federativas (UFs), se comparado à proporção desse grupo de raça/cor no total da população dessas mesmas unidades federativas no censo 2010. Por outro lado, no Amazonas, Amapá, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, a proporção de pretos e pardos entre os estudantes ingressantes em IES federais já é igual ou superior à proporção de pretos e pardos no total da população desses estados medida no último censo. Embora na maioria das UFs (16 em 27 UFs) os cotistas tenham conquistado entre 40% e 48% das vagas para ingressantes em 2016, nenhuma delas atingiu a meta de preencher 50% das vagas via reserva para egressos de escolas públicas.

**TABELA 7** – Avaliação dos percentuais de reserva de vaga estabelecidos em lei e os verificados entre estudantes ingressantes das IES federais em 2016

UF	% de pretos e pardos na população da UF segundo o censo 2010	% de pretos e pardos entre os ingressantes	Proporção de cotistas entre os ingressantes	% de ingressantes por reserva escola pública (desejável 50%)
AC	72,5	65,3	33,6	13,0
AL	67,4	20,0	9,4	7,2

AM	73,1	75,7	44,3	42,3
AP	74,1	75,7	2,0	1,5
BA	76,4	47,6	42,5	25,0
CE	66,9	59,6	32,2	32,2
DF	56,2	48,8	41,7	36,5
ES	57,0	49,9	40,1	14,9
GO	56,7	55,3	34,7	33,9
MA	76,5	60,3	38,1	37,0
MG	53,8	45,0	40,5	38,3
MS	49,0	44,4	41,4	41,4
MT	60,2	55,3	36,3	36,3
PA	77,0	78,1	41,4	39,6
PB	58,6	44,6	44,4	43,4
PE	62,0	52,9	44,6	44,6
PI	73,5	78,0	44,0	43,9
PR	28,5	20,6	42,7	42,2
RJ	51,7	32,9	38,4	22,2
RN	58,0	51,3	45,9	45,9
RO	62,6	67,1	38,1	35,2
RR	67,0	85,6	44,1	7,8
RS	16,1	18,1	34,1	32,2
SC	15,5	19,2	41,4	40,2
SE	70,7	78,3	48,1	46,2
SP	34,8	24,6	19,4	18,7
TO	72,7	76,1	42,5	37,9

**Fonte:** A proporção de pretos e pardos na população de cada UF foi extraída do censo demográfico 2010. As demais informações têm como base o Censo da Educação Superior de 2016.

A Tabela 8 traz informação similar àquela da Tabela 7, mas considera o total de matriculados nas IES em 2016, ou seja, ingressantes e veteranos são considerados em conjunto. Comparando as duas tabelas, nitidamente os índices são mais animadores quando consideramos os ingressantes separadamente.

Ao considerar o total de estudantes (ingressantes e veteranos) os resultados podem ser piores por conta de a lei ser ainda relativamente recente. Mas não se pode negligenciar o entrave que a questão da permanência impõe para a gestão da educação superior no Brasil.

**TABELA 8** – Avaliação dos percentuais de reserva de vaga estabelecidos em lei e os verificados na população de estudantes das IES federais em 2016

UF	% de pretos e pardos na população da UF segundo o censo 2010	% de pretos e pardos entre os matriculados	Proporção de cotistas entre os matriculados	% de estudantes por reserva escola pública (desejável 50%)
AC	72,5	36,6	8,6	3,4
AL	67,4	31,4	10,4	3,5
AM	73,1	66,6	18,8	16,7
AP	74,1	59,9	1,0	0,7
BA	76,4	42,0	35,6	24,4
CE	66,9	59,9	19,5	19,5
DF	56,2	44,9	26,9	19,4
ES	57,0	47,8	35,6	10,4
GO	56,7	46,0	24,8	24,2
MA	76,5	48,0	32,3	27,2
MG	53,8	38,4	30,6	29,1
MS	49,0	36,7	26,1	25,4
MT	60,2	49,8	27,5	27,1
PA	77,0	65,1	23,7	17,7
PB	58,6	43,7	25,3	24,6
PE	62,0	34,5	22,9	19,6
PI	73,5	75,4	22,5	22,4
PR	28,5	16,4	34,9	33,8
RJ	51,7	26,1	22,5	15,2
RN	58,0	50,9	29,6	29,5
RO	62,6	64,8	18,8	17,8
RR	67,0	85,9	32,7	5,3
RS	16,1	15,1	25,6	24,1
SC	15,5	15,2	31,7	28,9
SE	70,7	76,5	23,6	22,9
SP	34,8	22,4	15,3	15,0
TO	72,7	64,8	21,5	14,7

**Fonte:** A proporção de pretos e pardos na população de cada UF foi extraída do censo demográfico 2010. As demais informações têm como base o Censo da Educação Superior de 2016.

Por outro lado, mais do que olhar os números referentes aos estados, é importante que se atente à responsabilidade de cada IES federal, já que a lei impõe percentual mínimo a cada curso e, por conseguinte, a cada estabelecimento de ensino. Assim, em um esforço exaustivo, aqui se apresentam dados sobre as instituições separando-as por grande região.

**TABELA 9** – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Norte em 2010 e 2016

Unidade da Federação (UF)	Sigla da IES	Proporção de cotistas na IES (2010)	Proporção de cotistas na IES (2016)
AC	IFAC	-	36,8%
	UFAC	0,0%	32,9%
AM	IFAM	0,0%	2,5%
	UFAM	0,0%	49,0%
AP	IFAP	-	13,4%
	UNIFAP	0,0%	0,0%
PA	IFPA	8,0%	42,5%
	UFOPA	12,2%	52,0%
	UFPA	0,3%	51,3%
	UFRA	20,5%	3,2%
	UNIFESSPA	-	36,3%
RO	IFRO	0,0%	29,5%
	UNIR	0,0%	40,1%
RR	IFRR	0,0%	4,2%
	UFRR	0,0%	52,8%
TO	IFTO	3,2%	22,0%
	UFT	1,0%	50,3%

**Fonte:** Censo da Educação Superior, 2010 e 2016

O que se observa é que no ano de 2010 poucas eram as IES na região Norte que dispunham de um sistema de cotas para ingresso. Apenas os estados do Pará e Tocantins faziam uso desse tipo de ação afirmativa. Dessa forma, quase nenhuma das instituições desses estados já utilizavam essa modalidade para ingresso.

Em 2016, ano em que a lei de cotas já deveria ser cumprida em sua integridade, o que se observa para a região Norte é que uma das instituições aparenta não ter cotistas ingressantes<sup>15</sup>. Outro ponto importante a ser observado é que apenas quatro universidades conseguiram alcançar a marca de 50% de cotistas entre seus alunos ingressantes em 2016. São elas: UFOPA, UFPA, UFRR e UFT, ou sejam quatro estabelecimentos em um universo de dezessete IES.

<sup>15</sup> Aqui se diz “aparenta”, porque consultando o site oficial da UNIFAP, a única universidade da região norte que aparece no Censo da Educação Superior como não tendo cotas em seu processo seletivo, verificou-se que há menção a um programa de cotas já implementado.

**TABELA 10** – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Nordeste em 2010 e 2016

Unidade da Federação (UF)	Sigla da IES	Proporção de cotistas na IES (2010)	Proporção de cotistas na IES (2016)
AL	IFAL	11,5%	48,1%
	UFAL	0,0%	4,4%
BA	IFBA	0,0%	19,0%
	IFBAIANO	31,6%	43,0%
	UFBA	36,6%	36,3%
	UFESBA	-	72,7%
	UFOB	-	85,9%
	UFRB	6,1%	46,8%
CE	IFCE	0,0%	27,2%
	UFC	0,0%	38,8%
	UFCA	-	0,0%
	UNILAB	-	33,3%
MA	IFMA	0,0%	10,4%
	UFMA	40,5%	45,9%
PB	IFPB	0,2%	37,8%
	UFCEG	0,0%	48,2%
	UFPB	0,0%	44,2%
PE	IF Sertão	3,2%	10,4%
	IFPE	0,0%	43,5%
	UFPE	0,0%	48,5%
	UFRPE	0,0%	43,0%
	UNIVASF	0,0%	43,1%
PI	IFPI	14,8%	46,2%
	UFPI	22,2%	43,4%
RN	IFRN	20,6%	45,7%
	UFERSA	0,0%	52,2%
	UFRN	0,0%	43,5%
SE	IFS	0,0%	25,8%
	UFS	32,8%	50,0%

**Fonte:** Censo da Educação Superior, 2010 e 2016.

Já no que se diz respeito a região Nordeste, o que se vê é que houve unanimidade na adoção do sistema de cotas em apenas um estado, o Piauí, durante o ano de 2010. Por outro lado, naquele ano, o estado do Ceará não possui nenhuma IES com cotas. Em todos os demais estados havia ao menos uma instituição que tinha adotado cotas como parte de seu processo de seleção para ingresso.

Em relação ao ano de 2016 na região, Nordeste apenas uma IES aparece como não tendo aprovado nenhum estudante a partir das cotas. Contudo, assim como no caso da região Norte, ao consultar a página oficial da IES para além do Censo do Ensino Superior, encontra-se que a Universidade Federal do Cariri (UFCA) apresenta sim um programa de cotas. Assim, o que se pode inferir é que nas duas instituições citadas até agora o que há não é o descumprimento da política, e sim, muito provavelmente, problemas no preenchimento da informação, dificultando-se a adequada avaliação de dita política.

Como ressaltado em outros momentos ao longo dessa dissertação, as instituições de ensino superior são responsáveis pelo preenchimento da informação fornecida ao INEP. Dessa forma, é designado um ou mais funcionários para tal tarefa, assim é necessário a conscientização desses para a importância do censo da educação superior para a gestão de todo o sistema. Ainda assim, é necessário também que a carga de trabalho desses funcionários os permita realizar adequadamente o levantamento e transmissão dos dados, já que muitas das IES aqui analisadas contam com grande número de alunos, e a inserção da informação deve ser feita de forma individualizada.

**TABELA 11** – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Centro-Oeste em 2010 e 2016

Unidade da Federação (UF)	Sigla da IES	Proporção de cotistas na IES (2010)	Proporção de cotistas na IES (2016)
DF	IFB	0,0%	29,3%
	UNB	12,6%	43,1%
GO	IF Goiano	0,0%	11,5%
	IFG	0,0%	26,1%
	UFG	24,3%	41,2%
MS	IFMS	-	35,1%
	UFGD	0,0%	43,9%
	UFMS	0,0%	41,5%
MT	IFMT	0,0%	0,0%
	UFMT	0,0%	45,2%

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010 e 2016.

Para a região Centro-Oeste no ano de 2010, observa-se que em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul não ingressou nenhum aluno pelo sistema de cotas. Goiás e o Distrito Federal contavam com experiências de cotas em suas universidades. É importante ressaltar que a UnB foi pioneira na adoção desta política afirmativa, já nos anos 2000. Porém, os dados aqui apresentados para 2010 indicam que a Universidade Federal de Goiás apresentava uma porcentagem de cotistas ingressantes mais elevada que a própria UnB.

Em 2016, em relação à Região Centro-Oeste, o que se sabe é que o Instituto Federal do Mato Grosso, foi a única instituição a não aprovar nenhum aluno por cotas no ano de 2016 segundo o censo do ensino superior. Novamente, as informações publicadas pela instituição indicam que ela possui sim um programa de cotas. Novamente, as hipóteses plausíveis são de que ou a IES não teve nenhum cotista aprovado a despeito de adotar a política (hipótese pouco provável); ou então a instituição não declarou esses dados ao INEP de forma correta.

Sendo assim, o que se sabe é que todas as IES federais da região passaram por experiências de seleção dos ingressantes com a oferta de cotas. Contudo, nem se quer uma instituição conseguiu atingir a marca de 50% de ingressantes cotistas.

**TABELA 12** – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Sudeste em 2010 e 2016

Unidade da Federação (UF)	Sigla da IES	Proporção de cotistas na IES (2010)	Proporção de cotistas na IES (2016)
ES	IFES	6,3%	32,6%
	UFES	0,0%	42,8%
MG	CEFET/MG	0,0%	35,6%
	IF SUL DE MINAS	0,0%	26,3%
	IFMG	0,0%	28,7%
	IFNMG	0,0%	35,8%
	IFSEMG	15,4%	32,5%
	IFTM	0,0%	31,5%
	UFJF	45,7%	46,3%
	UFLA	0,0%	40,1%
	UFMG	0,0%	45,4%
	UFOP	21,7%	41,5%
	UFSJ	46,0%	48,9%
	UFTM	0,0%	36,6%
	UFU	0,0%	44,3%
	UFV	0,0%	44,6%
	UFVJM	7,3%	45,1%
	UNIFAL-MG	0,0%	45,8%
	UNIFEI	0,0%	2,3%
RJ	CEFET/RJ	0,0%	36,0%
	ENCE	0,0%	0,0%
	IF Fluminense	0,0%	26,2%
	IFRJ	0,0%	35,8%
	IME	0,0%	0,0%
	INES	0,0%	21,3%
	UFF	0,0%	41,9%
	UFRJ	0,0%	46,2%
	UFRRJ	72,3%	30,0%
	UNIRIO	1,4%	19,3%
SP	IFSP	0,0%	5,6%
	ITA <sup>16</sup>	0,0%	0,0%
	UFABC	48,8%	46,6%
	UFSCAR	0,0%	0,0%
	UNIFESP	9,4%	46,0%

**Fonte:** Censo da Educação Superior, 2010 e 2016.

<sup>16</sup> O Instituto Tecnológico de Aeronáutica não havia implementado cotas até o vestibular 2019. A Lei 12.990/2014 determinava que 20% das vagas oferecidas em concursos públicos deveriam ser reservadas a pessoas negras. Contudo, tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF) Ação Declaratória de Constitucionalidade de número 41 (ADC 41). Foi, então, garantida a constitucionalidade da lei. Posteriormente, embargos foram emitidos e as Forças Armadas não aderiram a tal legislação até que, em 12 de abril de 2018, o STF declarou que as Forças Armadas compõem também a administração Pública Federal e que por isso deveriam enquadrar seus concursos segundo a norma estabelecida por tal legislação. Para mais, ver: Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=14763674>>.

Já na região Sudeste, que concentra o maior número de IES federais, todos os estados apresentavam ao menos uma experiência de adoção de programa de cotas em 2010. É curioso que na UFRRJ 72,3% dos ingressantes tenham sido identificados como cotistas e que esse percentual tenha declinado para 30% em 2016.

De todas as formas, em 2016, o que se vê em relação a Região Sudeste é que há quatro IES federais que aparentam não ter nenhum aluno cotista. Duas delas estão localizadas no Rio de Janeiro e as outras duas, em São Paulo. Dentre elas, uma se sobressai em especial: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que conta com um sólido programa de cotas e dispõe também de bolsas para viabilizar a permanência dos alunos da instituição que ingressam por essa modalidade. Assim, o que se infere mais uma vez é que claramente houve erro ou descuido na prestação dessa informação em específico.

Já no que concerne as outras três IES, embora sejam elas de âmbito federal, há uma brecha na lei de cotas que permite a elas não adotar essa modalidade de ingresso em seus vestibulares, mesmo indo contra toda a deliberação federal e a prática comum às demais IES.

Ao analisar a lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas no ensino superior público federal, devemos dispor de muita atenção e buscar realizar uma leitura propositiva, dado que a linguagem jurídica pode nos confundir, ou até mesmo tomar como obviedades questões que fazem parte de pautas políticas e de disputa de poder.

Nesse sentido, merece discussão o art. 1º da lei citada acima:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Dessa maneira, deve-se atentar para o fato de que apenas as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação são citadas na redação da lei. As outras instituições de ensino superior, mesmo que públicas, mas não vinculadas ao MEC, não estão obrigadas a aderir à reserva de vagas.

Assim, ITA e IME que são escolas militares vinculadas ao Ministério da Defesa, não possuem cotas, reiterando certa posição das instituições militares frente à questão racial no Brasil. Embora, no passado, as forças armadas tenham sido uma das primeiras instituições a se abrirem à população preta e parda, por razões óbvias de necessidade de aumentar o contingente

de potenciais recrutas, os militares sempre se negaram a reconhecer diferenças raciais. Pelo contrário, o ideal republicano e positivista que inspirou a instituição sempre favoreceu a adoção de uma ideia utópica de brasilidade, onde todos seriam apenas brasileiros, sem adjetivações baseadas na identidade étnica.

Já a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) é uma escola de ensino superior ligada ao IBGE. Sendo assim, se exime da responsabilidade de aderir às cotas étnico-raciais e até mesmo sociais, mesmo estando localizada na cidade do Rio de Janeiro, conhecida por suas enormes diferenças sociais e por sua segregação socioespacial em relação a população negra e pobre. Mesmo tendo adotado o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como plataforma de seleção para seus alunos, a direção da ENCE assinou documentos em que claramente afirma que não adotaria cotas para o ano de 2016. Decisão idêntica havia sido tomada em anos anteriores em que esteve com suas vagas disponíveis no SISU<sup>17</sup>.

Desse modo, percebe-se que durante as negociações sobre a aprovação da lei de cotas, essas instituições souberam esquivar-se de tal deliberação. Elas sequer emitiram um documento explanando as suas motivações à sociedade, que é quem as mantém em pé. Simplesmente se negaram a aderir à política de cotas, mantendo o status quo vigente até então.

A região Sul, assim como a região Sudeste, possuía todos os estados com ao menos uma universidade experimentando alguma política de cotas em 2010 (ver Tabela 13). Grande destaque deve ser dado aos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul que tem, respectivamente, apenas uma e três universidades sem a aprovação de alunos cotistas naquele ano.

No Sul, em 2016, se vê que quase todas as instituições de ensino federais implementaram o sistema de cotas. Contudo, somente uma delas foi exitosa em ter mais da metade das vagas ocupadas por estudantes cotistas. É ela a UFFS, que declarou como cotista 76% de seus alunos ingressantes.

---

<sup>17</sup> A assinatura do termo é feita anualmente por esta instituição.

**TABELA 13** – Proporção de ingressantes cotistas nas IES federais da Região Sul em 2010 e 2016

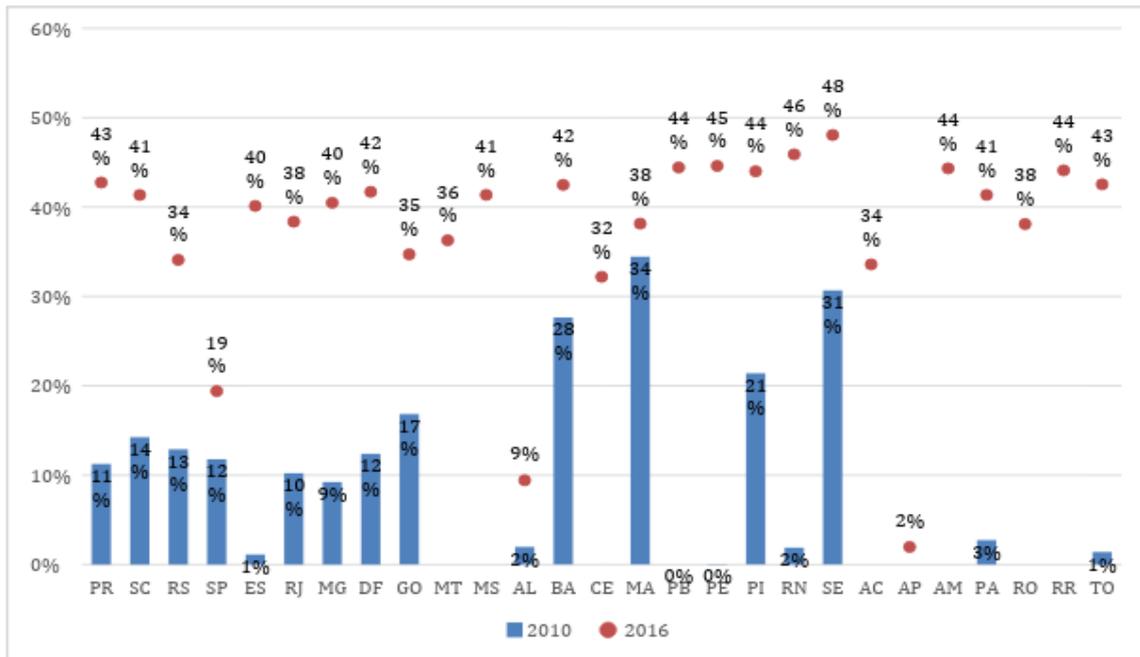
Unidade da Federação (UF)	Sigla da IES	Proporção de cotistas na IES (2010)	Proporção de cotistas na IES (2016)
PR	IFPR	0,0%	20,6%
	UFPR	27,3%	43,7%
	UNILA	0,0%	35,7%
	UTFPR	0,0%	46,6%
RS	FURG	0,2%	43,3%
	IF Farroupilha	28,7%	34,8%
	IFRS	0,0%	34,7%
	IF Sul	26,0%	35,5%
	UFCSPA	0,0%	43,9%
	UFPEL	0,0%	41,6%
	UFRGS	29,3%	36,8%
	UFSM	18,6%	39,5%
	UNIPAMPA	6,9%	0,0%
SC	IF Catarinense	3,1%	30,9%
	IFSC	22,7%	27,4%
	UFFS	0,0%	76,0%
	UFSC	19,3%	35,7%

**Fonte:** Censo da Educação Superior, 2010 e 2016.

Sobre a UNIPAMPA, para a qual tampouco se identificou a existência de ingresso por reserva de vaga, o que se sabe é que esta universidade conta com sistema de cotas. Mas assim como outras instituições já apresentadas acima, provavelmente não preencheu corretamente as informações sobre essa modalidade de ingresso.

Ainda sobre o cumprimento da lei é importante que observemos o comportamento de cada estado em relação à questão, porque assim conseguimos também relativizar o peso que instituições com poucas ou muitas vagas teriam sobre o estado.

**GRÁFICO 12** – IES federais: Proporção de cotistas por Unidade da Federação para os anos de 2010 e 2016



Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016).

O que se observa a partir do Gráfico 12 é que, embora em todos os estados do país tenha havido aumento da proporção de cotistas entre 2010 e 2016, há grande variabilidade nos resultados alcançados. Enquanto Pernambuco, Paraíba e Roraima não registravam ingressos a partir de reserva de vaga em 2010 e em 2016 cerca de 45% dos ingressantes são cotistas, São Paulo, que registra cerca de 12% dos ingressos em IES federais sendo efetivados via cota em 2010, viu esse percentual aumentar para 19%, um resultado modesto se comparado aos demais a outros estados. Amapá, Alagoas e São Paulo seriam os “lanterninhas” na implantação do sistema de cotas nas IES federais em 2016, de acordo com os dados do INEP.

Para além de observarmos se o percentual previsto em lei de no mínimo 50% de estudantes cotistas foi cumprido, é importante também que se compare a distribuição racial dentro das universidades com aquela da população do estado onde cada estabelecimento se localiza. É com esse intuito que são exploradas as próximas tabelas. Elas permitem comparar não apenas instituições de um mesmo estado, mas mostrar também as diferenças entre UFs. É certo que aqui podem-se levantar questionamentos sobre o recorte de idade da população ingressante em tais IES. A corpo discente das universidades é composto majoritariamente por jovens adultos, enquanto a este trabalho assume como parâmetro de avaliação a composição étnico-racial da população total do estado. Contudo, a lei que estabelece cotas no ensino superior público federal brasileiro – que é material substantivo para a presente análise – não faz diferenciação por idade na definição da política. Optou-se também por apresentar dois

conjuntos de tabelas, um primeiro grupo que traz os dados referentes a não cotistas, ou seja, uma espécie de grupo de controle para saber qual a presença de pretos e pardos sem a interferência da lei; e um segundo conjunto de tabelas dedicadas à presença de pardos e pretos entre cotistas.

**TABELA 14** – Região Norte: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Norte		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
AC	IFAC	66,9	5,7	-	-	78,0	4,4
	UFAC			23,0	3,8	58,1	8,1
AM	IFAM	69,0	4,1	85,1	1,3	89,7	2,7
	UFAM			57,3	5,3	61,9	4,6
AP	IFAP	65,7	8,4	-	-	72,3	10,0
	UNIFAP			76,9	7,7	66,8	9,3
PA	IFPA	69,9	7,0	55,2	5,5	71,8	6,2
	UFOPA			77,2	7,6	72,4	7,2
	UFPA			64,2	9,4	60,1	9,1
	UFRA			63,4	9,2	90,7	2,8
	UNIFESSPA			-	-	61,5	12,6
RO	IFRO	55,8	6,8	48,6	8,3	54,6	8,0
	UNIR			38,6	6,1	53,3	9,4
RR	IFRR	60,9	6,0	67,6	8,5	72,4	7,0
	UFRR			71,0	9,7	99,2	0,1
TO	IFTO	63,6	9,1	53,8	13,5	62,3	14,7
	UFT			53,2	9,3	53,4	11,9

**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Diante da tabela acima se pode observar que na Região Norte em 2010 são poucas as IES cuja população discente de pretos e pardos não cotistas atinge os mesmos patamares registrados na população de seus respectivos estados. No ano de 2010 somente a UFOPA, IFRR e UFRR conseguem atingir tanto o percentual de pretos quanto de pardos. Já em 2016, IFAP, UNIFAP, UFOPA e IFRR atingem tal percentual. Em relação a UFRR, o que se vê é uma estranha tendência a declarar em 2016 a grande maioria dos estudantes ingressantes não cotistas como pardos (99,2%), o que pode indicar erro de declaração – por exemplo, classificando pessoas pretas como pardas - ou melhora absoluta na inserção desse grupo populacional. Outra hipótese é que algumas universidades podem ser um polo de referência bastante local, atraindo estudantes da própria redondeza. Considerando que a extensão territorial de alguns estados brasileiros é imensa, e que a composição étnica pode não ser a mesma em todas as regiões de um mesmo estado, pode ser que algumas IES tenham mais facilidade para alcançar, e até

superar, os índices estabelecidos em lei, do que outros estabelecimentos de ensino localizados em áreas com outra composição étnico-racial mais distante da média do estado.

**TABELA 15** – Região Nordeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Nordeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
AL	IFAL	60,8	6,6	54,3	12,1	66,7	2,4
	UFAL			57,0	6,9	54,7	8,8
BA	IFBA	59,5	17,0	28,7	9,3	45,7	20,1
	IFBAIANO			43,0	20,9	54,3	21,3
	UFBA			47,3	16,0	53,6	15,3
	UFESBA			-	-	65,5	10,0
	UFOB			-	-	59,3	12,7
	UFRB			62,9	20,0	48,4	27,9
CE	IFCE	62,3	4,6	43,0	21,9	62,2	6,7
	UFC			0,3	95,3	15,0	42,4
	UFCA			-	-	20,2	45,8
	UNILAB			-	-	42,7	44,2
MA	IFMA	66,9	9,6	56,4	16,3	59,1	18,0
	UFMA			26,9	38,5	37,5	11,5
PB	IFPB	52,9	5,6	46,4	7,5	46,3	5,7
	UFCEG			39,4	6,0	24,9	4,7
	UFPB			37,5	5,8	41,6	7,8
PE	IF Sertão	55,5	6,4	51,3	15,6	47,2	25,5
	IFPE			49,0	8,3	45,5	7,5
	UFPE			36,4	0,0	17,7	4,1
	UFRPE			44,4	5,6	42,7	8,0
	UNIVASF			50,0	11,1	53,0	9,5
PI	IFPI	64,3	9,3	56,0	13,6	58,5	10,1
	UFPI			50,4	10,2	61,5	9,5
RN	IFRN	52,8	5,2	34,8	5,6	31,0	4,4
	UFERSA			44,1	9,7	36,6	7,8
	UFRN			33,6	7,4	40,1	5,1
SE	IFS	61,8	8,9	64,8	17,2	67,8	15,4
	UFS			62,8	8,8	56,4	11,2

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Em relação a Região Nordeste, o que se percebe é que entre os alunos não cotistas houve diminuição no percentual ou de pretos ou de pardos entre 2010 e 2016 em ao menos um dos grupos (pretos e/ou pardos) ao menos uma instituição de cada estado.

Para, além disso, é importante observar que, para os dois anos apresentados, somente a UFRB e a IFS tinham percentual de ingressantes não cotistas adequado para ambos os grupos – pretos e pardos – considerando a composição racial de seus respectivos estados.

**TABELA 16** – Região Centro-Oeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Centro-Oeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
DF	IFB	48,6	7,6	33,3	20,7	51,2	13,0
	UNB			31,4	7,0	32,0	5,3
GO	IF Goiano	50,3	6,5	35,3	5,0	60,9	6,3
	IFG			40,1	8,1	43,0	10,0
	UFG			34,8	4,3	43,4	5,1
MS	IFMS	44,1	4,9	-	-	36,0	10,8
	UFGD			40,0	0,0	24,1	4,4
	UFMS			20,0	5,7	30,3	4,8
MT	IFMT	52,8	7,4	13,6	4,5	49,6	12,1
	UFMT			34,6	8,8	39,8	8,0

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Para o Centro-Oeste o que se observa é uma melhora aparente nas proporções de pretos e pardos no conjunto dos ingressantes não cotistas, quando se comparam os dados de 2010 e 2016. Com respeito a 2010, por exemplo, nenhuma IES tinha entre seus ingressantes não cotistas a quantidade mínima de pretos e pardos de seus respectivos estados. Também causa estranheza e alarme o dado apresentado para a UFGD, que não possuía pretos entre os ingressantes não cotistas em 2010.

No que diz respeito a 2016, na maioria das IES a proporção de pretos e pardos entre os ingressantes não cotistas aumenta, ainda que em alguns estabelecimentos não deixe de ser registrado comportamento oposto. A IFB se apresenta para o ano citado como única IES da região cuja proporção de pretos e pardos entre seus ingressantes não cotistas supera a representação desses grupos na população total do estado sede.

**TABELA 17** – Região Sudeste: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Sudeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
ES	IFES	48,7	8,3	31,2	7,2	36,7	8,0
	UFES			23,0	3,4	32,0	7,9
MG	CEFET/MG	44,6	9,2	19,1	5,2	30,7	7,2
	IF SUL DE MINAS			11,3	3,3	20,9	5,2
	IFMG			65,6	5,9	41,4	10,8
	IFNMG			51,2	15,0	64,3	10,7
	IFSEMG			20,2	6,0	24,4	9,8
	IFTM			14,3	0,0	36,1	7,1
	UFJF			0,0	0,0	20,1	4,6
	UFLA			15,6	5,0	22,1	4,5
	UFMG			27,8	3,8	30,2	6,1
	UFOP			30,1	8,3	33,5	8,4
	UFSJ			21,2	3,8	30,3	5,1
	UFTM			5,0	5,0	18,8	4,6
	UFU			15,2	3,8	22,0	3,8
	UFV			19,1	6,4	31,0	7,7
	UFVJM			41,8	9,2	54,6	10,3
	UNIFAL-MG			1,6	0,4	15,2	2,6
	UNIFEI			15,8	5,3	33,5	5,3
RJ	CEFET/RJ	39,6	12,1	16,4	3,8	25,6	8,3
	ENCE			23,8	4,8	28,9	2,3
	IF Fluminense			21,7	8,1	32,4	10,4
	IFRJ			23,8	13,8	33,3	13,8
	IME			24,7	9,4	30,0	6,0
	INES			28,9	26,3	46,7	23,3
	UFF			23,2	8,7	20,6	8,3
	UFRJ			21,4	7,6	21,5	6,0
	UFRRJ			23,9	9,0	27,4	10,8
	UNIRIO			12,8	6,1	31,8	14,1
SP	IFSP	29,4	5,4	19,1	9,0	25,3	6,8
	ITA			13,2	7,7	18,3	1,0
	UFABC			8,7	0,0	14,2	2,6
	UFSCAR			10,6	2,6	18,8	6,0
	UNIFESP			5,6	2,5	13,7	4,1

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

A Região Sudeste apresenta níveis alarmantes em relação à proporção de negros entre os ingressantes não cotistas nas instituições de ensino superior nela situadas. Assim, se observa que no ano de 2010, por exemplo, a UFJF apresentava 0,0% de alunos não cotistas negros, enquanto o IFMT e a UFABC também não contavam com nenhum aluno preto entre os ingressantes não cotistas. Para o ano supracitado, somente o IFNMG tinha entre seus ingressantes não cotistas uma proporção de pretos e pardos que superava àquela presente na UF

sede da IES. Em 2016, apenas três instituições atingem essa mesma marca (IFNMG, UFVJM e INES), contudo a maioria das outras IES têm uma presença negra aquém do ideal.

**TABELA 18** – Região Sul: proporção de pretos e pardos não-cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Sul		Censo 2010		2010		2016			
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES		
PR	IFPR			8,3	8,3	17,3	1,7		
	UFPR	25,4	3,1	4,7	1,6	11,3	3,0		
	UNILA			15,0	15,0	22,6	7,4		
	UTFPR			3,8	11,1	11,3	1,2		
FURG	0,0			20,0	10,6	4,7			
RS	IFFarroupilha			8,6	2,6	11,3	3,0		
	IFRS			7,7	2,0	8,1	4,1		
	IFSul			4,8	4,8	8,6	4,1		
	UFCSPA	10,6	5,5	50,0	0,0	4,2	1,6		
	UFPEL			2,9	5,9	4,3	3,0		
	UFRGS			7,7	7,7	6,5	3,9		
	UFSM			4,6	0,8	5,8	2,6		
	UNIPAMPA			9,3	6,6	8,3	4,3		
SC	IF Catarinense					4,3	1,4	11,9	3,1
	IFSC			12,6	2,9	6,0	5,7	11,2	2,4
	UFFS					13,1	1,8	12,0	2,4
	UFSC	6,3	1,0			8,5	4,4		

**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

No que concerne aos estados da Região Sul, o que se observa é um cenário ainda bastante ruim. Embora se possa enxergar em certa medida alguns avanços em relação ao aumento da presença de pretos e pardos entre os ingressantes não cotistas em 2016 comparado a 2010, algumas IES contrariam a regra. Também se faz importante observar que nos dois anos considerados nenhuma IES dessa região atingiu uma proporção de pretos e pardos entre seus ingressantes não cotistas inteiramente compatível com a composição étnico-racial do estado sede.

A seguir, explora-se a presença de pretos e pardos entre os ingressantes cotistas em 2010 e 2016. Para 2016, seria esperado o cumprimento da lei de cotas de 2012. Portanto, para esse ano, a composição racial dos ingressantes cotistas nas IES deve refletir melhor a composição racial da UF onde se localiza o estabelecimento de ensino.

**TABELA 19** – Região Norte: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Norte		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
AC	IFAC	66,9	5,7	-	-	83,9	8,3
	UFAC			0,0	0,0	79,2	10,2
AM	IFAM	69,0	4,1	0,0	0,0	77,8	22,2
	UFAM			0,0	0,0	79,5	6,0
AP	IFAP	65,7	8,4	-	-	74,4	11,6
	UNIFAP			0,0	0,0	0,0	0,0
PA	IFPA	69,9	7,0	54,3	37,1	82,9	11,5
	UFOPA			50,0	7,1	62,6	13,3
	UFPA			85,0	5,0	78,0	11,9
	UFRA			73,6	12,8	65,2	6,5
	UNIFESSPA			-	-	76,2	13,6
RO	IFRO	55,8	6,8	0,0	0,0	65,6	15,8
	UNIR			0,0	0,0	72,4	13,7
RR	IFRR	60,9	6,0	0,0	0,0	40,0	0,0
	UFRR			0,0	0,0	78,4	0,8
TO	IFTO	63,6	9,1	62,5	37,5	67,1	22,8
	UFT			0,0	0,0	64,4	24,2

**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Em relação a cotas na Região Norte (Tabela 19), sabemos que no ano de 2010 somente havia esse sistema de seleção de ingressantes nas IES do estado do Pará e na IFTO (localizada no Tocantins). Assim, ao se atentar para o fato de que em 2016, com exceção da UNIFAP, todas as demais IES haviam aderido ao sistema de cotas e contavam com uma presença expressiva de pretos e pardos entre os ingressantes cotistas, constata-se que houve uma evolução notável na região Norte.

**TABELA 20** – Região Nordeste: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Nordeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
AL	IFAL	60,8	6,6	68,4	14,5	69,0	12,3
	UFAL			0,0	0,0	64,4	17,6
BA	IFBA	59,5	17,0	0,0	0,0	63,1	21,3
	IFBAIANO			34,5	34,5	49,7	41,3
	UFBA			61,7	25,5	58,9	36,4
	UFESBA			-	-	66,8	22,9
	UFOB			-	-	62,2	17,9
	UFRB			0,0	0,0	92,8	2,8
CE	IFCE	62,3	4,6	0,0	0,0	76,9	10,0
	UFC			0,0	0,0	20,1	60,8
	UFCA			-	-	0,0	0,0
	UNILAB			-	-	65,3	27,3
MA	IFMA	66,9	9,6	0,0	0,0	68,8	18,8
	UFMA			0,0	99,2	7,7	73,5
PB	IFPB	52,9	5,6	66,7	0,0	65,4	9,5
	UFCG			0,0	0,0	60,2	8,9
	UFPB			0,0	0,0	72,7	14,9
PE	IF Sertão	55,5	6,4	44,4	33,3	64,8	16,7
	IFPE			0,0	0,0	69,9	9,2
	UFPE			0,0	0,0	61,2	8,9
	UFRPE			0,0	0,0	64,6	12,6
	UNIVASF			0,0	0,0	63,8	20,4
PI	IFPI	64,3	9,3	62,6	17,8	72,3	19,6
	UFPI			59,3	13,6	75,9	14,6
RN	IFRN	52,8	5,2	43,8	5,2	60,9	10,3
	UFERSA			0,0	0,0	54,5	12,3
	UFRN			0,0	0,0	67,2	10,1
SE	IFS	61,8	8,9	0,0	0,0	71,1	24,6
	UFS			66,2	16,1	73,7	14,9

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Nos estados do nordeste brasileiro o que se vê é que em relação ao ano de 2010 das vinte e cinco IES federais existentes, quinze não haviam adotado o sistema de cotas, segundo os dados do Censo da Educação Superior. Já em 2016 percebe-se a criação de quatro novas instituições totalizando assim vinte e nove, com apenas uma delas (UFCA) declarando não ter nenhum cotista no ano mais recente.

Importante se faz ressaltar quem em 2010 somente três instituições atingiam os percentuais de pretos e pardos do estado em relação aos alunos cotistas ingressantes. Enquanto isso em 2016 somente cinco IES federais não atingem tal patamar.

**TABELA 21** – Região Centro-Oeste: proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Centro-Oeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
DF	IFB	48,6	7,6	0,0	0,0	59,9	19,9
	UNB			0,8	97,9	59,1	19,6
GO	IF Goiano	50,3	6,5	0,0	0,0	65,8	9,9
	IFG			0,0	0,0	62,1	14,8
	UFG			50,0	50,0	61,1	13,4
MS	IFMS	44,1	4,9	-	-	63,3	13,1
	UFGD			0,0	0,0	48,3	10,4
	UFMS			0,0	0,0	50,4	12,1
MT	IFMT	52,8	7,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	UFMT			0,0	0,0	59,4	16,7

**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Em relação ao Centro-Oeste brasileiro, o que se tem é uma grata surpresa. Percebe-se a partir da análise da Tabela 21 que em 2010 somente duas universidades haviam adotado o sistema de cotas e tinham uma participação altíssima de pretos e pardos entre esses cotistas. Já em 2016, a partir dos dados se infere que apenas uma das dez IES federais não adotou a política de reserva de vaga. Salienta-se aqui que todas as instituições do Centro-Oeste que adotaram o sistema contavam em 2016 com uma representação de pretos e pardos entre seus alunos ingressantes cotistas igual ou superior àquela que esses grupos possuem nas UFs sedes das IES.

**TABELA 22** – Região Sudeste: Proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Sudeste		Censo 2010		2010		2016	
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES
ES	IFES	48,7	8,3	36,4	11,4	56,4	11,6
	UFES			0,0	0,0	52,2	15,6
MG	CEFET/MG	44,6	9,2	0,0	0,0	57,4	11,7
	IF SUL DE MINAS			0,0	0,0	42,7	8,5
	IFMG			0,0	0,0	55,7	16,0
	IFNMG			0,0	0,0	65,8	17,6
	IFSEMG			23,5	8,8	45,2	20,6
	IFTM			0,0	0,0	51,1	13,5
	UFJF			50,0	0,0	49,1	13,5
	UFLA			0,0	0,0	56,5	11,7
	UFMG			0,0	0,0	54,2	14,6
	UFOP			36,2	9,1	54,4	16,9
	UFSJ			44,4	0,0	69,4	19,2
	UFTM			0,0	0,0	45,7	11,3
	UFU			0,0	0,0	53,0	12,2
	UFV			0,0	0,0	55,3	12,4
	UFVJM			50,0	0,0	63,8	19,9
	UNIFAL-MG			0,0	0,0	47,9	12,6
	UNIFEI			0,0	0,0	67,7	12,9
	RJ			CEFET/RJ	39,6	12,1	0,0
ENCE		0,0	0,0	0,0			0,0
IF Fluminense		0,0	0,0	46,1			19,9
IFRJ		0,0	0,0	70,3			17,0
IME		0,0	0,0	0,0			0,0
INES		0,0	0,0	37,5			12,5
UFF		0,0	0,0	58,2			22,8
UFRJ		0,0	0,0	49,4			18,4
UFRRJ		33,5	13,5	64,3			33,0
UNIRIO		0,0	0,0	22,1			8,1
SP	IFSP	29,4	5,4	0,0	0,0	35,1	12,2
	ITA			0,0	0,0	0,0	0,0
	UFABC			5,2	79,4	37,1	7,4
	UFSCAR			0,0	0,0	0,0	0,0
	UNIFESP			63,6	24,2	38,1	11,2

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

O Sudeste também apresentou avanços muito importantes entre 2010 e 2016, como atestam os dados da Tabela 22. Mas há alguns pontos que merecem atenção. É certo que a grande maioria das IES federais da região adotaram cotas, mas ENCE, IME e ITA não seguiram a maioria. Nesse sentido tal região tem como desafio não apenas a inclusão de mais negros no ensino superior, mas também a inserção de cotas em instituições que abertamente que recusam a adotá-las.

Como já mencionado anteriormente, não foi capitada informação sobre cotas na UFSCAR, mesmo sendo de amplo conhecimento que a universidade implantou o sistema há alguns anos. De todas as maneiras, falhas na coleta e transmissão dos dados dos estudantes comprometem a avaliação precisa da política de cotas em nível nacional e regional. Mas como balanço geral, ao menos entre os ingressantes cotistas estritamente, a representatividade de pretos e pardos em 2016 superou proporcionalmente a presença desses grupos na população das UFs sedes das IES.

**TABELA 23** – Região Sul: Proporção de pretos e pardos cotistas entre os ingressantes por IES em 2010 e 2016; e proporção de pretos e pardos na UF da IES em 2010

Região Sul		Censo 2010		2010		2016		
Estado	IES	Proporção de pardos na UF	Proporção de pretos na UF	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	Proporção de pardos na IES	Proporção de pretos na IES	
PR	IFPR			0,0	0,0	38,7	7,5	
	UFPR	25,4	3,1	19,1	9,2	26,3	12,0	
	UNILA			0,0	0,0	31,3	14,5	
	UTFPR			0,0	0,0	56,6	2,4	
FURG	0,0			0,0	16,5	11,9		
RS	IFFarroupilha			12,9	7,2	17,2	4,9	
	IFRS			0,0	0,0	18,7	8,9	
	IFSul			8,7	4,3	15,8	13,6	
	UFCSPA	10,6	5,5	0,0	0,0	10,4	29,1	
	UFPEL			0,0	0,0	18,3	26,1	
	UFRGS			7,7	7,7	29,5	16,7	
	UFSM			12,7	15,1	23,5	10,5	
	UNIPAMPA			9,8	23,6	-	-	
	IF Catarinense					12,5	0,0	20,4
IFSC	12,6			2,9	6,4	23,4	20,0	7,1
UFFS					0,0	0,0	21,3	3,1
UFSC					11,6	11,7	23,4	9,2

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016). IBGE (Censo Demográfico 2010).

Em relação à região Sul, o que se percebe é que os três estados tinham instituições que já adotavam cotas em 2010. Nelas, a representatividade dos pretos entre os cotistas era até acima do esperado.

Os avanços realizados na região Sul são notáveis no que diz respeito à presença de pretos e pardos no universo de ingressantes cotistas. Em 2016, praticamente todas as instituições contavam com proporções de pretos e pardos entre os seus ingressantes cotistas acima do mínimo esperado.

Como síntese dessa longa análise descritiva, constata-se que a estratificação vertical segue viva e está muito mais presente entre não cotistas. Apesar da substantiva melhora da

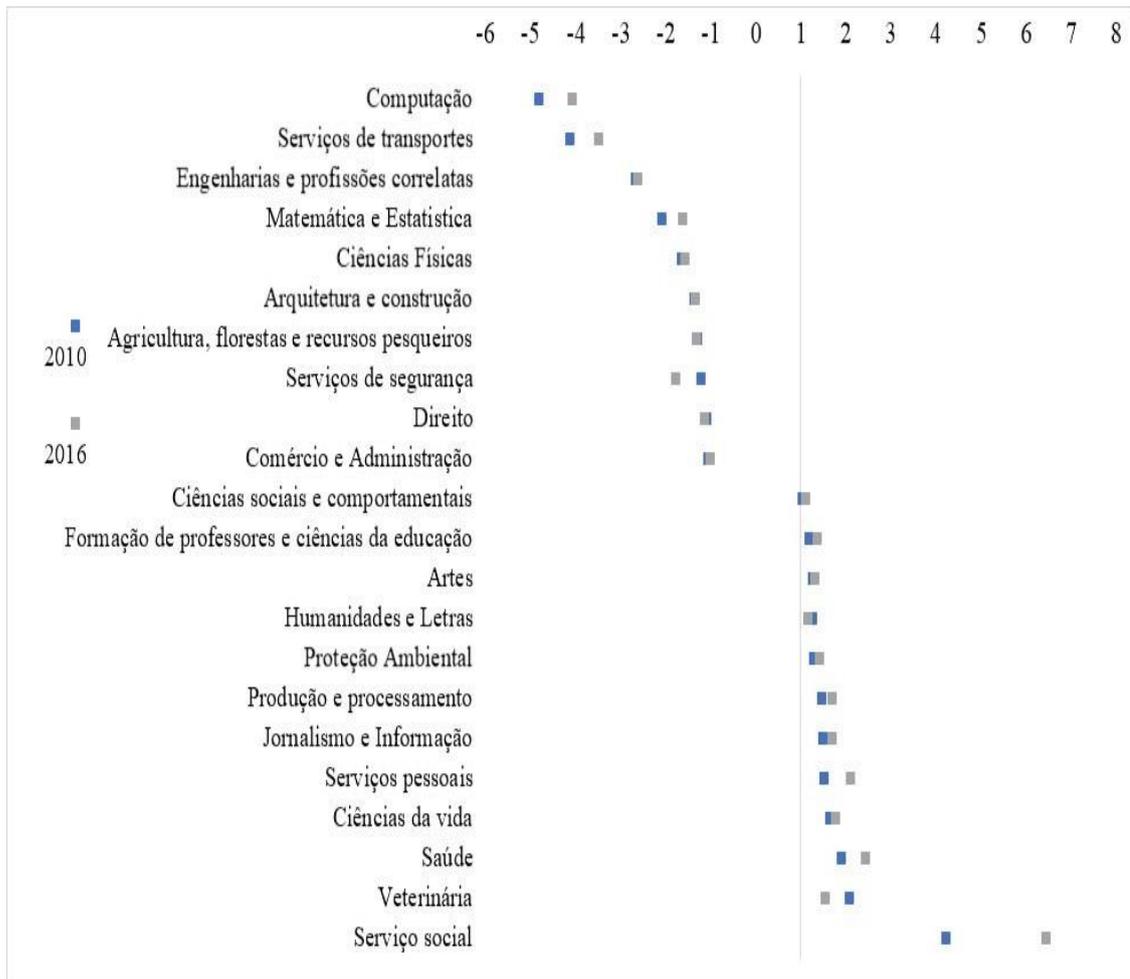
participação de preto e pardos entre os cotistas, o caminho ainda é longo. Primeiro porque na prática os cotistas ainda representam menos de 50% do total de ingressantes; segundo, porque da maneira como está estabelecida essa política, ela não altera o privilégio branco em relação às vagas de ampla concorrência.

### 3.3 Estratificação horizontal: uma análise da composição racial dos ingressantes nas distintas áreas específicas do conhecimento

Para além da análise do espectro mais amplo sobre a inserção de pardos e pretos, configurando a discussão sobre estratificação vertical, se faz também necessária a discussão sobre estratificação horizontal, ou seja, a participação desigual de pretos, pardos e brancos nas diversas áreas do conhecimento.

Nesta seção, a discussão versa sobre a estratificação horizontal segundo sexo, raça/cor e também procura-se refletir sobre a intersecção entre essas categorias.

**GRÁFICO 13** – IES federais, 2010 e 2016: Razão de sexo segundo área específica do curso



Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016).

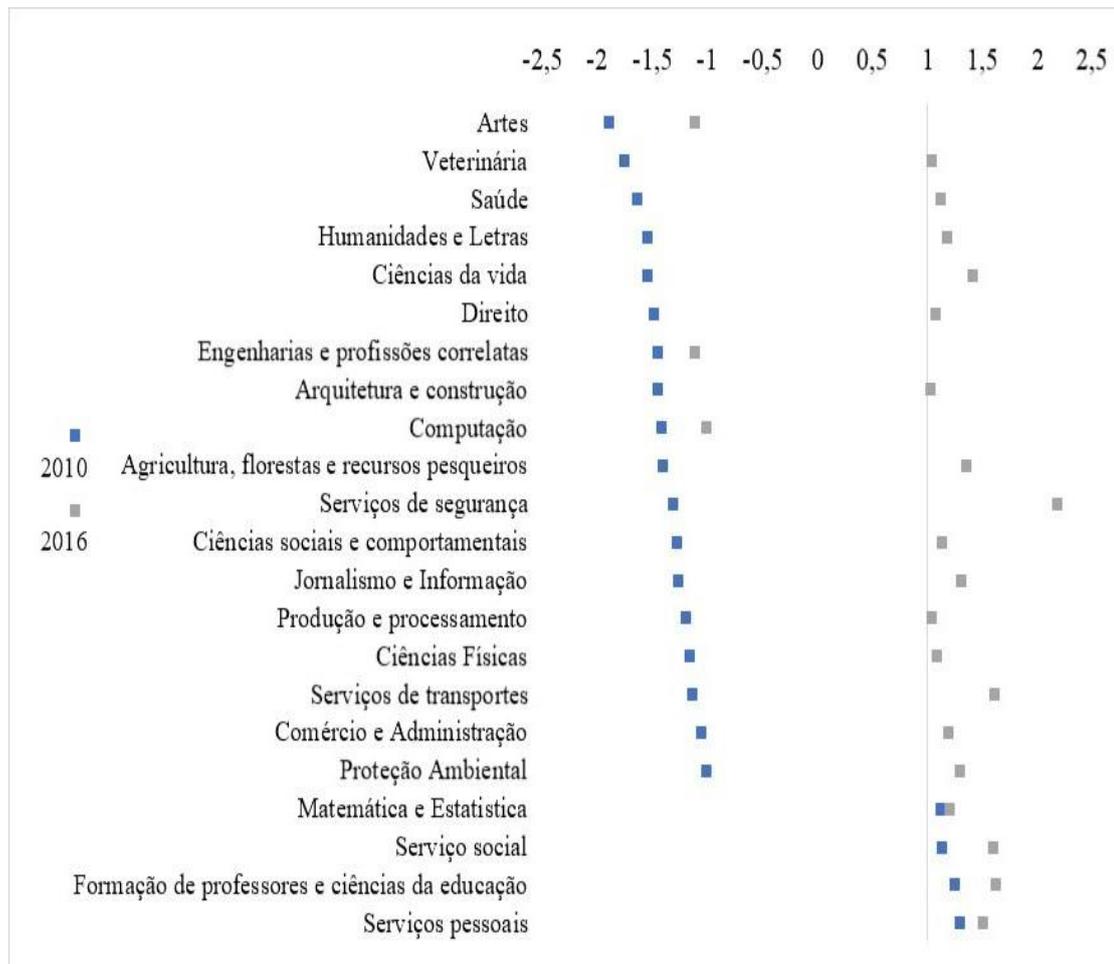
No Gráfico 13, são apresentados à esquerda do eixo vertical (com valores negativos) informações sobre áreas do conhecimento que apresentam mais homens do que mulheres entre seus discentes; enquanto são representados à direita, as áreas que contabilizam mais mulheres do que homens matriculados. Se houvesse total igualdade entre o número de homens e mulheres em uma área, ter-se-ia valores (1) ou (-1) representados no gráfico, pois significaria exatamente que para cada mulher em determinada área haveria um homem. As áreas do conhecimento que mais se aproximam dessa marca são Ciências Sociais e Comportamentais, Direito e Comércio e Administração.

Já as áreas mais masculinizadas são Computação, Serviços de transportes e Engenharias e profissões correlatas. Computação é a área mais desigual, tendo quatro vezes mais homens do que mulheres, seguido pelos Serviços de transporte e pelas Engenharias e profissões correlatas, que tem cerca de 2,6 vezes mais homens que mulheres.

No outro extremo está Serviço Social, de longe a área mais feminizada. Em 2010, havia mais de quatro mulheres para cada homem estudando essa área do conhecimento. Em 2016 o diferencial ainda aumentou, eram mais de seis mulheres para cada homem estudando essa área do conhecimento.

Em suma, há diferenças significativas entre a inserção de homens e de mulheres nas diferentes áreas do conhecimento. Ainda que entre 2010 e 2016 tenham ocorrido algumas poucas alterações no cenário, em linhas gerais, tudo permanece igual. As áreas mais femininas em 2010 seguem sendo femininas em 2016; e as mais masculinas em 2010 mantêm esse status em 2016.

Outra possibilidade de exploração dos dados nos permite utilizar a mesma metodologia para pensar a questão das diferenças entre grupos raciais. Aqui optou-se pela comparação entre brancos e negros (pretos + pardos).

**GRÁFICO 14** – IES federais, 2010 e 2016: razão de grupos raciais segundo área específica do curso

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior, 2010 e 2016).

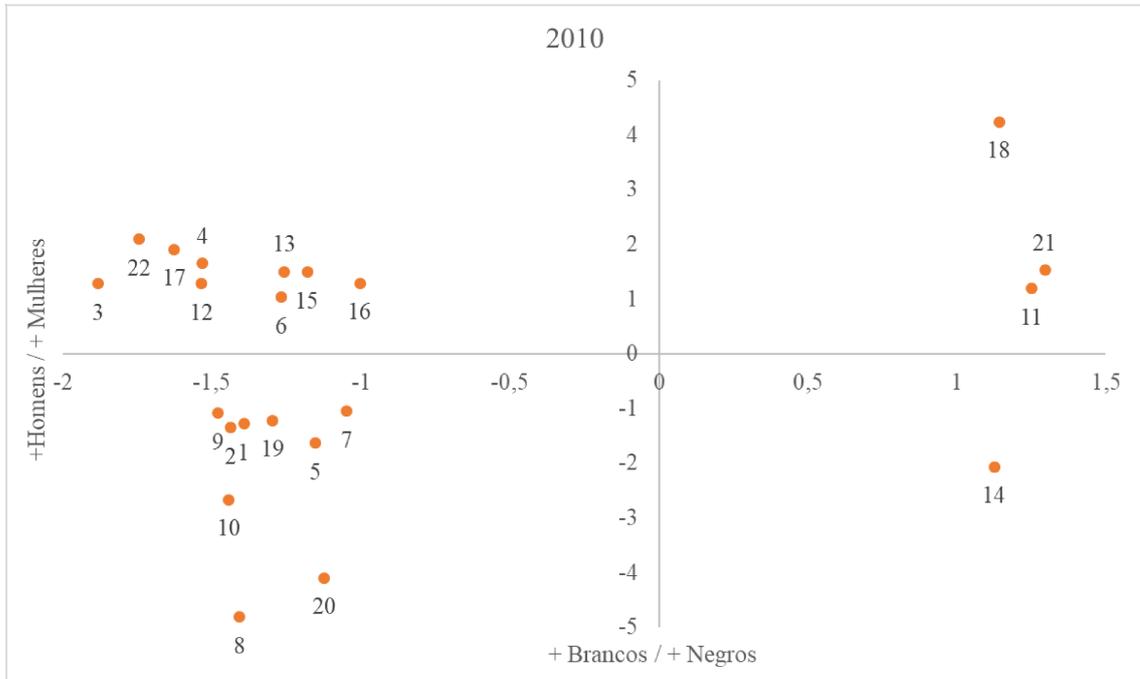
No Gráfico 14, são apresentados à esquerda do eixo vertical (com valores negativos) informações sobre áreas do conhecimento que apresentam mais brancos do que negros entre seus discentes; enquanto são representados à direita, as áreas que contabilizam mais negros do que brancos matriculados. Se houvesse total igualdade entre o número de brancos e negros em uma área, ter-se-ia valores (1) ou (-1) representados no gráfico, pois significaria exatamente que para cada branco matriculado, há um negro.

Ao contrário do que acontece com a categoria sexo, no tocante à raça há uma mudança substancial na maioria das áreas do conhecimento quando se compara os resultados de 2010 e 2016. Se em 2010 os brancos estavam sobre-representados na grande maioria das áreas do conhecimento, em 2016, a situação encontrava-se muito mais equilibrada, estando a maioria das áreas situadas próximo ao valor ideal (ou seja, = 1 ou = -1).

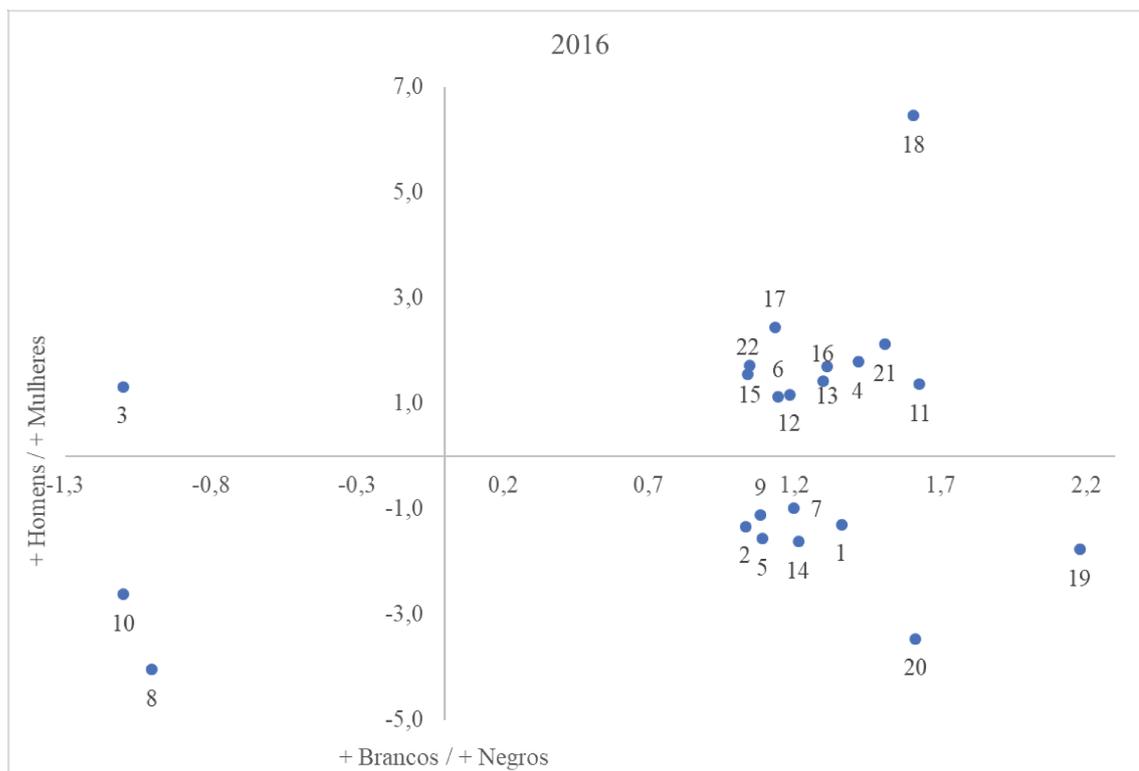
Interessante se faz atentar que os brancos seguem sendo maioria em três áreas mesmo após a lei de cotas. São elas: Artes, Engenharias e profissões correlatas e Computação.

Pensando na interação entre raça e gênero apresenta-se nessa dissertação dois gráficos de quadrantes, um para o ano de 2010, e outro para o ano de 2016, na tentativa de observar como as duas variáveis se comportam quando analisadas em conjunto.

**GRÁFICO 15** – IES federais, 2010: quadrante de interação entre as variáveis de raça e sexo



**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2010). **Nota:** Cada ponto apresentado no gráfico corresponde a uma área do conhecimento. Elas podem ser identificadas pelo seguinte código: 1. Agricultura, florestas e recursos pesqueiros; 2. Arquitetura e construção; 3. Artes; 4. Ciências da Vida; 5. Ciências Físicas; 7. Comércio e Administração; 8. Computação; 9. Direito; 10. Engenharias e profissões correlatas; 11. Formação de professores e Ciências da Educação; 12. Humanidades e Letras; 13. Jornalismo e Informação; 14. Matemática e Estatística; 15. Produção e Processamento; 16. Proteção ambiental; 17. Saúde; 18. Serviço Social; 19. Serviços de Segurança; 20. Serviços de Transporte; 21. Serviços Pessoais; 22. Veterinária.

**GRÁFICO 16** – IES federais, 2016: quadrante de interação entre as variáveis de raça e sexo

**Fonte:** INEP (Censo da Educação Superior, 2016).

**Nota:** Cada ponto apresentado no gráfico corresponde a uma área do conhecimento. Elas podem ser identificadas pelo seguinte código: 1. Agricultura, florestas e recursos pesqueiros; 2. Arquitetura e construção; 3. Artes; 4. Ciências da Vida; 5. Ciências Físicas; 7. Comércio e Administração; 8. Computação; 9. Direito; 10. Engenharias e profissões correlatas; 11. Formação de professores e Ciências da Educação; 12. Humanidades e Letras; 13. Jornalismo e Informação; 14. Matemática e Estatística; 15. Produção e Processamento; 16. Proteção ambiental; 17. Saúde; 18. Serviço Social; 19. Serviços de Segurança; 20. Serviços de Transporte; 21. Serviços Pessoais; 22. Veterinária.

A partir da comparação dos gráficos 15 e 16, pode-se reiterar muito do que foi afirmado com base nos gráficos 13 e 14. Ou seja, em 2016 havia muito mais equidade entre brancos e negros no que diz respeito ao acesso às diferentes áreas de formação oferecidas pelas IES federais do que em 2010. Mas os diferenciais de gênero se mantinham. De todas as formas, podia-se observar que Computação e Engenharias conservavam-se como reduto majoritariamente de homens brancos.

Nesse sentido, faz-se necessário que outras pesquisas sejam desenvolvidas tendo seu olhar direcionado a tais áreas de modo a indicar não apenas o comportamento passado e possivelmente as tendências futuras em relação a composição das mesmas, mas também indicar nuances explicativas dessa resistência a mudança e ao novo cenário que vem se configurando nas instituições federais de ensino superior.

Os dados apresentados neste capítulo embasam toda a discussão já trazida pela literatura assim como sobre os desafios aos quais essa dissertação se debruçou. Nesse sentido o que se pode perceber é que a estratificação tanto horizontal quanto vertical vem sendo

combatidas com certo êxito, na medida em o acesso ao ensino superior e às diferentes áreas do conhecimento vai se democratizando no que concerne aos grupos de raça/cor e a ambos os sexos.

Ainda assim, observa-se que permanecem importantes desafios no campo do combate às desigualdades segundo raça/cor na educação. As cotas étnico-raciais foram um instrumento importante de inserção de negros no ensino superior público no Brasil, contudo ainda há inúmeras questões que devem ser pensadas, como por exemplo, a permanência estudantil e a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Faz-se também importante ressaltar a gradual melhora na qualidade dos dados do censo da educação superior, ainda que exista um longo caminho para aumentar a confiabilidade desses dados. Nesse sentido, ainda se fazem necessárias campanhas que reforcem a importância do preenchimento correto de todos os campos do questionário, e o efetivo uso desses dados como ferramenta para o monitoramento, avaliação e (re)formulação de políticas públicas tão importantes quanto a de cotas étnico-raciais implementada pelo governo federal a partir de 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo mapear e qualificar o acesso de estudantes pretos e pardos às universidades federais, tendo como ponto primordial de reflexão a implementação da lei 12.711/2012, a chamada lei de cotas. Assim, procurou-se observar se tal política foi capaz de romper, ou, ao menos, modificar, a estratificação educacional já verificada em diversos estudos sobre o ensino superior brasileiro, que tem seu processo ainda mais intenso quando se trata de universidade pública, tendo-se em vista seu caráter elitista.

Assim, a dissertação foi construída de modo a evidenciar que a problemática apresentada neste trabalho não é recente e, sim, resultado de fatos e condições históricas que estruturam a sociedade brasileira de modo a construir a configuração a qual ela se apresenta nos dias atuais.

Utilizamos-nos de dois conceitos fundamentais: estratificação vertical e estratificação horizontal. Dessa maneira, tentamos entender como a lei de cotas reconfigurou o acesso ao ensino superior público federal, não apenas por meio da matrícula em instituições públicas, mas também nas diversas áreas, levando-se em consideração as carreiras e o prestígio atribuídos a cada uma delas.

Para tanto, utilizamos-nos dos microdados do Censo do Ensino Superior, disponibilizados pelo INEP, para a análise do que concerne ao acesso especificamente as IES federais e do Censo Demográfico, de responsabilidade do IBGE, para efetuar as análises no que diz respeito à situação geral do país nas questões educacionais e mais especificamente no que reportar-se ao ensino superior.

Os resultados referentes ao Censo Demográfico apontam que há no país importantes desafios e rincões no que se refere a estratificação horizontal no país. Para além de apontar a baixa proporção de pessoas com ensino superior no Brasil, os dados comprovam que há diferenças importantes entre os grupos de cor. Desse modo, brancos e amarelos apresentam maior proporção de pessoas com ensino superior completo em comparação com os pretos, pardos e indígenas, tanto entre homens quanto mulheres.

Comprovou-se, a partir dos dados do Censo do Ensino Superior, que as cotas étnico-raciais e sociais, como apresentadas pela lei, reconfiguraram em determinada maneira o acesso não apenas a instituições públicas de ensino superior, mas também proporcionaram a diminuição das desigualdades entre as áreas.

Entretanto, a hipótese de que áreas menos prestigiadas como as de Formação de professores e Serviços tem maior proporção de negros e mulheres foi comprovada. Já carreiras como Engenharias e Computação continuam a ter maior presença de homens brancos. Para além disso, ficou evidenciado que há intersecções importantes no que se refere a sexo e raça. Nesse sentido, Artes continua a ser uma área com maior inserção de mulheres brancas, enquanto serviço social caracteriza-se por mulheres negras. Já em relação aos homens, serviços de segurança e serviços de transporte são claramente áreas de inserção de homens negros em maior quantidade, enquanto os brancos ficam situados em Engenharias e Computação.

Ficou evidenciado que há diferenças importantes entre as unidades da federação e, até mesmo, entre as instituições de um mesmo estado no que diz respeito ao acesso de negros nas universidades. Assim, a estratificação e o acesso não são questões esgotadas.

O trabalho propôs-se a uma discussão ampla sobre o acesso ao ensino superior a partir da Lei de Cotas instituída em 2012 pelo governo federal. Contudo, para além da percepção de melhora em relação ao acesso de pessoas negras às instituições de ensino superior federal, desafios importantes são colocados. São eles: 1) Melhorar a qualidade da informação no Censo da Educação Superior, que pode ser trabalhado eliminando a falta de declaração por parte das IES, fazendo campanhas de conscientização. 2) Permitir que a política de fato seja monitorada, montando o GT de acompanhamento e analisando o impacto da política sobre o estoque da população. 3) Liberar dados do SISU para que se possa saber a quantidade de vagas disponíveis e as de fato ocupadas; para além da análise de se o curso de ingresso era o de primeira ou segunda opção do aluno, além de suas notas no ENEM e suas condições socioeconômicas. 4) Garantir não somente a disponibilidade das vagas, mas também o acesso a elas e a garantia delas por meio de efetivação da matrícula e meios de permanência.

Assim, abre-se uma agenda de pesquisa diversa e instigante perpassando temas como: Estudos longitudinais e de trajetórias dos estudantes cotistas e não cotistas, Inserção no mercado de trabalho, Análise do fluxo escolar entre cotistas e não cotistas, Acompanhamento da efetividade da política de cotas, Verificação de quebra ou não das estruturas sociais já estabelecidas no país. Desse modo grandes questões podem ser trazidas à tona, como por exemplo: Ingressar no ensino superior garante o rearranjo das estruturas sociais? Como se dá o acesso a posições de trabalho posteriormente? Há mobilidade social para alunos cotistas? Haverá espaço para todos os alunos formados no mercado de trabalho brasileiro? E como se dará a absorção dos alunos pelo mercado de trabalho?

Para além disso, é importante que nos atentemos que mesmo diante de uma política de inclusão, tal aparato não quebra a ordem social de estratificação e racismo e, sim, apenas o

reconfigura, podendo continuar assumindo seus contornos de exclusão e classismo. Dessa forma, é importante que para além de pensarmos micro revoluções dentro da ordem capitalista, como as cotas étnico/raciais, possamos também pensar em mecanismos de quebra do sistema capitalista, competitivo e excludente que tem pairado sobre a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABBADE, Marinel; SOUZA, Cyntia. **Escolarização das meninas negras: um caso raro na história da educação paulista no início do século**. Caracas: Universidad Central de Venezuela/Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996.
- ALBUQUERQUE FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- ALEXANDER, Neville. Cidadania, identidade racial e construção nacional na África do Sul. **Tempo Social – Revista de sociologia da USP**, São Paulo, SP, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a06v18n2.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **A transição demográfica e a janela de oportunidade**. São Paulo, SP: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2008. Disponível em: <[http://www.braudel.org.br/pesquisas/pdf/transicao\\_demografica.pdf](http://www.braudel.org.br/pesquisas/pdf/transicao_demografica.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- ANDERSSON, Ronnie; OLSSON, Anna-Karin. **Fields of education and training**: manual. 1999. Disponível em: <[http://doktorski.unizg.hr/images/50001291/Fields\\_of\\_Education\\_and\\_Training\\_eurostat1999.pdf](http://doktorski.unizg.hr/images/50001291/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. **Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino**. S.l, 2016.
- AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SP, v. 60, n. 4, p. 19-22, 2008. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60n4/a10v60n4.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- BAILEY, Stanley R.; LOVEMAN, Mara; MUNIZ, Jeronimo O. Measures of “Race” and the analysis of racial inequality in Brazil. **Social Science Research**, New York, NY, v. 42, n. 1, p. 106-119, 2013.
- BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATARRA, N. L. (Coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, v. 1, 1995. p. 1-35.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1959. (Coleção Brasileira).
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2004. (Textos para Discussão, 1052). Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1893/1/TD\\_1052.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1893/1/TD_1052.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, RJ, Ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **SBIJOURNAL**, Rio de Janeiro, RJ, n. 9, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/12650/9213>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BORGES, Gabriel. **Where are our kids? The undercount of children in the Latin American censuses**. Rio de Janeiro, RJ: OLAC, 2017.

BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, SP, v. 25, n. 1, p. 5-26, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n1/v25n1a02>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

CARVALHO, José Jorge. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do Mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2016.

CAVENAGHI, Suzana; BERQUÓ, Elza. Perfil socioeconômico e demográfico da fecundidade no Brasil de 2000 a 2010. In: CAVENAGHI, Suzana; CABELLA, Wanda (Org.). **Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa**. Río de Janeiro, RJ: ALAP, 2014. p. 67-89.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 2001. Disponível em: <<https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <<http://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10055>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CUNHA, Aparecido Soares. **O índice de eficácia migratória**: suas raízes e o seu uso na análise e interpretação dos movimentos migratórios. Disponível em: <[http://www.academia.edu/9033942/O\\_%C3%8Dndice\\_de\\_Efic%C3%A1cia\\_Migrat%C3%B3ria\\_suas\\_ra%C3%ADzes\\_e\\_o\\_seu\\_uso\\_na\\_an%C3%A1lise\\_e\\_interpreta%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_movimentos\\_migrat%C3%B3rios?auto=download](http://www.academia.edu/9033942/O_%C3%8Dndice_de_Efic%C3%A1cia_Migrat%C3%B3ria_suas_ra%C3%ADzes_e_o_seu_uso_na_an%C3%A1lise_e_interpreta%C3%A7%C3%A3o_dos_movimentos_migrat%C3%B3rios?auto=download)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CUNHA, Lúcia N. **Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maísa Faleiros. Franca-São Paulo/Brasil, século XIX. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, SP, v. 34, n. 2, p. 223-242, 2017.

- CUNHA, Maísa Faleiros. **Demografia e família escrava**: Franca, SP, século XIX. 2009. 265f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- CUNHA, Perses M. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Coord.). **Relações raciais no Brasil**: alguns determinantes. Niterói, RJ: Intertexto/UFF, 1999.
- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 164-176, 2005.
- DWORKIN, Ronald. A discriminação compensatória. In: \_\_\_\_\_. **Levando os direitos à sério**. Tradução e notas de Nelson Boeira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002. p. 343-369.
- DWORKIN, Ronald. O caso de Bakke: as quotas são injustas? In: \_\_\_\_\_. **Uma questão de princípio**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. p. 437-451.
- FERNANDES, Florestan. Sociedade: luta de raças e de classes. **Teoria e debate**, São Paulo, SP, n. 2, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1979.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 21-47, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 31, p. 33-51, 2008.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, Brasília, DF, v. 24, p. 86-123, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639.03. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208651>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- HAIM, Eyal Bar; SHAVIT, Yossi. Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative study. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 31, p. 22-31, 2013.
- HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, São Cristóvão, SE, n.24, p. 17-35, 2014.
- HILSDORF, Maria Lúcia. **História da educação brasileira**. São Paulo, SP: Thompson, 2005.
- HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 104, p. 5-34, 1998.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <<http://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

KAREN, David. Changes in access to higher education in the United States: 1980-1992. **Sociology of Education**, New York, NY, v. 75, n. 3, p. 191-210, 2002.

KRAWCZYK, N. O ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, n. 144, p. 752-759, 2011.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 8, Supl., p. 49-90, 1974. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rsp/article/download/20346/22464>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

LIMA, Márcia; RAMOS, Paulo. Educação e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil de 2003 a 2014. **Análise**, São Paulo, SP, n. 31, p. 5-25, 2017.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como Brasil mudou nos últimos 50. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2015.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no Governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**, São Paulo, SP, n. 87, p. 77-95, 2010.

LIVI-BACCI, Massimo. 500 Anos de demografia brasileira: uma resenha. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 141-159, 2002. Disponível em: <<http://www.rebep.org.br/revista/article/view/335>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

LONGO, Flávia Vitor. **Tal mãe, tal filho?**: uma análise da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lilia K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador**: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. S.l., 2013.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MINTO, Lalo Watanabe. **Capitalismo e educação no Brasil**: análise histórica do processo de reforma do Estado e do ensino superior. S.d. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lalowatanabeminto.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 117, p.197-217, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MONT’ALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, MG, v. 11, n. 1, p. 13-20, 2016.

MULLER, Maria Lúcia R. Professoras negras na primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda (Coord.). **Relações raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Org.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/549.pdf#page=16>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo, SP: Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, GO, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/703/70311216002/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, SP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/14322>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

OJIMA, Ricardo et al. Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 28, p. 166-189, 2014.

OLIVEIRA, Jane Souto. “**Brasil mostra a tua cara**”: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2001. (Textos para Discussão, n. 6). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2434.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 45, p. 945-958, 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, RS, Ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, 2007. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs\\_artigo\\_2007\\_ACOliven.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOliven.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, n. 138, p. 867-880, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/217/230>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR., João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008. p. 135-173.

PATARRA, Neide; FERNANDES, Duval. Políticas públicas e migração internacional no Brasil. In: PATARRA, Neide Lopes (Coord.). **Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina**. São Paulo, SP: CEM, 2011. p. 151-276. Disponível em: <<http://www.simn-global.org/anuncios/151/55032c1785dda.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

PICANÇO, Felícia; MORAIS, Juliana. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 135, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87346871005/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PICANÇO, Felícia. **Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero?** Belo Horizonte, MG: ABEP, 2016. p. 117-132.

PRESTON, Samuel; HEUVELINE, Patrick; GUILLOT, Michel. **Demography: measuring and modeling population processes**. Blackwell, 2001.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 157-168.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como Brasil mudou nos últimos 50**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2015.

RIPSA. **Indicadores básicos para a saúde no Brasil: conceitos e aplicações**. 2.ed. Brasília, DF: Organização Pan-Americana de Saúde, 2008.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos afro-brasileiros**. Curitiba, PR: APP Sindicato, 1999. (Caderno Pedagógico).

SAMPAIO, Elias de Oliveira. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 6, p. 77-83, 2003.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SANTOS, Joel Rufino. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 110-154, 2009. Disponível em: <[http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias\\_estrategicas/article/viewFile/72/64](http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/72/64)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do Séc. XIX e o início do Séc. XX**. S.d. Disponível em: <[portalseer.ufba.br](http://portalseer.ufba.br)>.

SANTOS, Sales Augusto. Ações afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. **Revista Tomo**, São Cristóvão, SE, n. 24, p. 37-84, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, v. 76, n. 1, p. 173-188, 2004.

SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (Ed.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford University Press, 2007. (Studies in Social Inequality).

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

SLENES, Robert W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v. 8, n. 16, p. 189-203, 1988.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupo preferenciais**. São Paulo, SP: É Realizações, 2016.

TELLES, Edward Eric. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

TRIVENTI, Moris. Stratification in higher education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries. **European Sociological Review**, Oxford, v. 29, n. 3, p. 489-502, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 39, p. 502-596, 2008. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/111526/mod\\_resource/content/8/texto%202%20he2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/111526/mod_resource/content/8/texto%202%20he2.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

VIEIRA, Joice Melo. **Transição para a vida adulta em São Paulo:** cenários e tendências sócio-demográficas. 2009. 222f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <[http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280644/1/Vieira\\_JoiceMelo\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280644/1/Vieira_JoiceMelo_D.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

XAVIER, Giovana. **Branças de almas negras:** beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-Emancipação (EUA, 1890-1930). 2012. 224f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

## **ANEXO I**

### **2002**

UEL – Universidade Estadual de Londrina (escola pública, negros e indígenas)

UEM – Universidade Estadual de Maringá (baixa renda de escolas públicas e indígenas)

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná (indígenas)

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (escola pública, negro e indígena)

UNESPAR – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (baixa renda de escolas públicas e indígenas)

### **2003**

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (baixa renda, escolas públicas, negros, indígenas e minorias – pessoas com deficiência e/ou filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço)

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (escola pública ou bolsista de escola particular, negros e indígenas)

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense (baixa renda, escolas públicas, negros, indígenas e minorias – pessoas com deficiência e/ou filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço)

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (baixa renda, escolas públicas, negros, indígenas e minorias – pessoas com deficiência e/ou filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço)

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (escola pública)

UEZO – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (baixa renda, escola pública, negros e indígenas e minorias – pessoas com deficiência e/ou filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos ou incapacitados em serviço)

UNEB – Universidade Estadual da Bahia (escola pública, até 4 salários mínimos, negros e indígenas)

### **2004**

ESCS – Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal (estudantes de escolas públicas)

UnB – Universidade de Brasília (negros, indígenas e escola pública)

### **2005**

UFAL - Universidade Federal de Alagoas (escolas públicas)

FACEF – Centro Universitário de Franca (negros, escola pública, pessoas com deficiência)

FATEC\SP – Faculdade de Tecnologia de São Paulo (escola pública, negro e negro de escola pública)

UEA – Universidade Estadual do Amazonas (escola pública e indígenas)

UEG – Universidade de Goiás (negros, escola pública, pessoas com deficiência e ou indígenas)

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais (baixa renda, negros, escola pública, pessoas com deficiências e ou indígenas)

UFBA – Universidade Federal da Bahia (escolas públicas, negros e indígenas)

UFPR – Universidade Federal do Paraná (negros, escolas públicas, indígenas e pessoas com deficiência)

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano (escolas públicas, negros, indígenas e seus descendentes e professores de rede pública nos cursos de licenciatura)

UFT – Universidade do Tocantins (indígenas)

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas (escolas públicas, negros e indígenas)

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo (negros e indígenas de escola pública)

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso (negros de escolas públicas ou privadas com bolsa ou que comprovem residência no estado do Mato Grosso, e indígenas em cursos de licenciatura)

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros (candidatos de baixa renda, negros, escola pública, pessoas com deficiência ou indígenas)

USJ – Centro Universitário de São José (candidatos de escola pública, situadas em São José)

## **2006**

FAMERP – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (candidatos de escolas públicas, negros e indígenas)

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (escolas públicas, negros e indígenas)

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (baixa renda, pessoas com deficiência)

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz (escolas públicas, negros, indígenas ou quilombolas)

UFAM – Universidade Federal do Amazonas (professores indígenas do povo Munduruku e povo Satéré-Máwê)

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora (escolas públicas e negros)

UFPI – Universidade Federal do Piauí (escolas públicas)

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (escolas públicas)

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (escolas públicas, negros, indígenas em geral e licenciatura para Kaingang, Xokleng e Guarani)

UPE – Universidade Estadual de Pernambuco (escolas públicas de Pernambuco com exceção das escolas técnicas, federais e militares)

## **2007**

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência)

FMP – Faculdade Municipal da Palhoça (escola pública, residentes em palhoça)

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana (escolas públicas, negros e quilombolas)

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba (escolas públicas da Paraíba)

UFABC – Universidade Federal do ABC (escolas públicas, negros e indígenas)

UFMA – Universidade Federal do Maranhão (escolas públicas e pessoas com deficiência)

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso (escolas públicas, negros e indígenas do Mato Grosso)

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco (escolas públicas, com exceção de escolas mantidas por universidades públicas)

UFRA – Universidade Federal Rural do Amazonas (escolas públicas, negros e indígenas)

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco (escolas públicas da micro-regiões do agreste ou do sertão)

UFRR – Universidade Federal de Roraima (pessoas com deficiência, indígenas)

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá (curso de licenciatura específica para indígenas do Amapá e do Norte do Pará)

USP – Universidade Federal de São Paulo (escolas públicas)

## **2008**

IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (escolas públicas)

IF BAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (escolas públicas, baixa renda, negros e indígenas)

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (candidatos da Paraíba, pessoas com deficiência, assentados da reforma agrária, candidatos do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte)

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (escolas públicas)

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (escolas públicas)

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (candidatos de escola pública e baixa renda)

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (escolas públicas)

UFAC – Universidade Federal do Acre (pessoas com deficiência)

UFC – Universidade Federal do Ceará (licenciatura específica para indígenas)

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo (escolas públicas com renda familiar até 7 salários mínimos)

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto (escolas públicas)

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (de 2011 a 2013: candidatos de escola pública; de 2014 a 2016: negros, indígenas e refugiados políticos)

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (escolas públicas, negros, pessoas com deficiência e indígenas)

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa (escolas públicas, negros, pessoas com deficiência, indígenas, descendentes de indígenas oriundos de escola pública)

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (escolas públicas)

## **2009**

FURG – Universidade Federal do Rio Grande (escolas públicas, negros, pessoas com deficiência e indígenas)

IFPR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná (escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência no curso de ciências contábeis)

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina (escolas públicas, negros)

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (escolas públicas)

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnólogos do Tocantins (escolas públicas, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência)

UEAP – Universidade Estadual do Amapá (escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência)

UESB – Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas)

UESPI – Universidade Estadual do Piauí (escolas públicas e negros)

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande (licenciatura indígena para professores indígenas que estejam lecionando em escolas na terra indígena Potiguara no Campus de Campina Grande)

UFF – Universidade Federal Fluminense (escolas públicas, com exceção a colégios de aplicação, colégios federais, universitários e militares)

UFG – Universidade Federal de Goiás (escolas públicas, negros, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas)

UFGD – Universidade Federal do Grande Dourados (escolas públicas, curso de licenciatura específica para indígenas)

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (candidatos de escolas públicas, negros e indígenas)

UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (escolas públicas)

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas (escolas públicas)

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia (curso de licenciatura específica para indígenas que atuem como docentes em Rondônia, sul do Amazonas, norte e nordeste do Mato Grosso)

## **2010**

IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (curso de licenciatura para professores da rede pública e escola pública)

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (escolas públicas)

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (escolas públicas)

IFSEMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudoeste de Minas Gerais (escolas públicas e vagas no curso de agroecologia para assentados da reforma agrária no campus de Rio Pomba)

UECE – Universidade Estadual do Ceará (indígenas do Ceará no curso de licenciatura para a formação de professores indígenas)

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul (escolas públicas)

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (curso de licenciatura específica para indígenas)

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (escolas públicas, vagas de licenciatura para professores da rede pública)

UFS – Universidade Federal de Sergipe (escolas públicas, negros e indígenas, pessoas com deficiência)

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei (escolas públicas, negros, indígenas de Minas Gerais)

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco (escolas públicas)

UNILA – Universidade da Integração Latino-americana (escolas públicas)

## **2011**

IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (pessoas com deficiência)

IFAM – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (licenciatura específica para indígenas, populações tradicionais da Amazônia (ribeirinhos, quilombolas e indígenas))

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (escolas públicas)

IF FARROUPILHA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência)

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (escolas públicas e pessoas com deficiência)

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará (indígenas)

UFPB – Universidade Federal da Paraíba (escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e indígenas)

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro (escolas públicas)

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (escolas públicas e para professores da rede públicas nos cursos de licenciatura)

UFU – Universidade Federal de Uberlândia (escolas públicas)

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (escolas públicas)

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (escolas públicas, filhos de agricultores familiares, mulheres em situação de vulnerabilidade social e assentamentos florestal)

IFB – Instituto Federal de Brasília (rede pública, escola rural, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência)

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (cursos de licenciatura específica para indígenas)

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (escola pública, indígenas)

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (escolas públicas)

IF Sertão – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (escolas públicas)

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (pessoas com deficiência)

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (escolas públicas, residentes da região de abrangência do instituto)

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (escolas públicas)

**2012**

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso (escola pública, negros, indígenas e indígenas do Mato Grosso)

## ANEXO II

### LEGISLAÇÃO QUE ESTABELECE E REGULA A RESERVA DE VAGAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS NO BRASIL

#### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### 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.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º - As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luiza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

**Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**  
**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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

.....” (NR)

“Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

.....” (NR)

“Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (NR).

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

MICHEL TEMER  
*Alexandre de Moraes*  
*José Mendonça Bezerra Filho*

**Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017).

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do caput do art. 19 da Lei nº.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos

termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017).

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do caput do art. 2º e do inciso II do caput do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do caput do art. 2º e o inciso I do caput do art. 3º; (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017).

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017).

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do caput do art. 2º e o inciso II do caput do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. (Incluído pelo Decreto nº 9.034, de 2017).

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF  
*José Eduardo Cardozo*  
*Aloizio Mercadante*  
*Gilberto Carvalho*  
*Luiza Helena de Bairros*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012.

**Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**  
**DECRETO Nº 9.034, DE 20 DE ABRIL DE 2017**

Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos art. 3º e art. 5º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

DECRETA:

Art. 1º O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º .....

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

.....” (NR)

“Art. 3º.....

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.” (NR).

“Art. 9º.....

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do caput do art. 2º e o inciso I do caput do art. 3º;

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do caput do art. 2º e o inciso II do caput do art. 3º-se dará nos termos da legislação pertinente.” (NR).

Art. 2º O Ministério da Educação editará, no prazo de noventa dias, contado da data de publicação deste Decreto, os atos complementares necessários à aplicação dos critérios de distribuição das vagas de que trata o art. 1º.

Parágrafo único. Até a publicação dos critérios de distribuição referidos no caput, a reserva de vagas, pelas instituições de ensino, seguirá a sistemática adotada no concurso seletivo imediatamente anterior.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de abril de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER  
*José Mendonça Bezerra Filho*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 24.4.2017